



**Maria da Conceição
Henriques Pereira
Moutinho Neto**

A procura de explicações: as razões dos pais

**DOCUMENTO
PROVISÓRIO**



**Maria da Conceição
Henriques Pereira
Moutinho Neto**

A procura de explicações: as razões dos pais

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Análise Social e Administração da Educação, especialização em Administração da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Augusto Neto-Mendes, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Almerindo Janela Afonso
Professor Associado da Universidade do Minho

Prof. Doutor António Augusto Neto-Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Após ter concluído este trabalho, não é possível deixar de pensar nas dificuldades que fui experimentando durante o seu desenrolar, nas expectativas que fui alimentando, nos momentos de maior motivação e nos momentos de desânimo.

A conciliação entre a vida profissional, a vida familiar e o desenvolvimento deste trabalho de investigação, que se pretendia rigoroso e exigente, foi o desafio mais difícil que tive de enfrentar.

Porém, apesar de consciente que poderia e deveria ter ido mais além na profundidade e no rigor, sinto-me recompensada, neste momento, por ter conseguido chegar até aqui.

É, no entanto, da maior justiça referir que esta caminhada só foi possível graças ao aconselhamento e ao apoio constante do Senhor Professor Doutor Neto-Mendes, meu orientador científico. Para além da orientação científica imprescindível, desempenhou um papel muito importante na gestão da minha motivação ajudando-me a integrar positivamente as minhas dificuldades para as ir, gradualmente, superando. Para o Senhor Professor Neto-Mendes o meu maior reconhecimento.

Não poderei, também, esquecer que o desenvolvimento deste trabalho exigiu por parte da minha família, em particular do meu marido, um esforço de colaboração acrescido. Agradeço-lhe, pois, a grande generosidade com que partilhou comigo tarefas e angústias, durante os últimos dois anos. Aos meus filhos quero agradecer a força e o carinho que me deram e a tolerância que tiveram para com algumas das minhas ausências.

Por último, quero expressar uma palavra de gratidão às senhoras Presidentes dos Conselhos Executivos e aos colegas das Escolas que colaboraram comigo, quer na recolha de informação quer através do encorajamento que me transmitiram.

Um trabalho nunca é obra de uma pessoa só!

A todos os que tornaram possível a sua realização, o meu *muito obrigada*.

palavras-chave

Procura de explicações, funções sociais da Escola, massificação escolar, sucesso/insucesso escolar

resumo

O presente trabalho pretende contribuir para o conhecimento do fenómeno das explicações no nosso país, mais precisamente das razões que os pais apontam para procurarem este tipo de serviço.

Tratando-se de um fenómeno que envolve um serviço educativo complementar e/ou concorrencial à escola, ele constitui-se como um tema da máxima actualidade e interesse para as Ciências da Educação, pelas implicações que tem quer nos resultados escolares, quer nas questões da equidade educativa e social.

Este estudo, para além duma componente teórica que nos leva a equacionar os contextos sociais em que a procura de explicações ocorre e a conhecer a sua natureza e extensão em alguns países do mundo, tem por base um trabalho empírico centrado numa área geográfica e população determinadas. Esta fase empírica tem como objectivos conhecer a dimensão e natureza do fenómeno desde o Ensino Básico até ao Ensino Secundário e as razões que os pais invocam para procurarem explicações.

Para a realização do trabalho empírico foram utilizadas técnicas diversificadas de recolha de dados, sendo fundamentais o inquérito por questionário aos professores do 1º ciclo, aos alunos e encarregados de educação de uma amostra seleccionada do Ensino Básico e Secundário, e entrevistas semi-estruturadas a encarregados de educação que têm filhos em explicações. Foram, ainda, realizadas entrevistas semi-estruturadas aos responsáveis dos Centros de Estudo/Explicações/ATL existentes na área de estudo.

Os resultados deste trabalho revelaram que existem alunos de todos os níveis de ensino desde o 1º ciclo até ao 12º ano a frequentar explicações, embora apresentem características diferentes. As razões apresentadas pelos pais para a procura de explicações variam segundo o ciclo ou nível de ensino. No 1º ciclo centram-se no acompanhamento dos filhos durante o horário laboral dos pais e na realização dos trabalhos de casa. Nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico incidem, essencialmente, na prevenção do insucesso escolar e na aquisição de uma boa preparação de base. Os pais do Ensino Secundário, apontam como razões fundamentais a importância de uma boa preparação de base e a necessidade de os filhos obterem notas para entrar no Ensino Superior. As responsabilidades imputadas à escola são referidas com pouco destaque relativamente àquelas que se relacionam com as características dos alunos e das famílias e com as políticas de acesso aos cursos superiores. Este estudo poderá contribuir para um maior conhecimento do fenómeno no país tanto numa perspectiva de complementaridade, como numa perspectiva comparativa. Poderá, ainda, servir para levantar questões que despertem o interesse por novas pesquisas, nomeadamente acerca do efeito das explicações sobre os resultados da escola.

keywords

Private tutoring, social functions of the school, mass schooling, education policies, school success/failure

abstract

The current research aims at contributing to the knowledge of the private tutoring phenomenon in our country, more specifically of the reasons that parents point out to look for this kind of service. Since this a phenomenon which involves a complementary and/or competitive educational service in relation to school, it is an up-to-date theme of the outmost interest for Educational Sciences both for the implications it has on school results and for the questions of educational and social equity it raises. Besides a theoretical component that leads us to think about the social contexts in which the search for private tutoring occurs and to know the nature and extension of the phenomenon in some countries throughout the world, this research work has as grounding an empirical work centred in a specific geographic area and population. This empirical work has as objectives to know the dimension and nature of the phenomenon from Basic School to Secondary School and the reasons that lead the parents to look for private tutoring. For this empirical work we used different data gathering techniques, from which the most important were the questionnaires to teachers of the 1st cycle of Basic Education, to the students and parents of a selected sample of the Basic and Secondary School, and the semi-structured interviews with parents whose children attend private tutoring. Further, we conducted semi-structured interviews with people in charge of Study Centres/Private Tutoring/Free-Time Occupation Services of the research area. The results of this research show that there are students from every school level from the 1st cycle to the 12th year of schooling attending private tutoring, even though they have different characteristics. The reasons put forward by the parents for the search for private tutoring vary according to the cycle or school level. In the 1st cycle the reasons are centred in the accompaniment of the children during the parents working hours and in doing homework. In the 2nd and 3rd cycles the reasons are related with the prevention of school failure and with the acquisition of a good basis of preparation. Parents with children in the Secondary Education point out as main reasons the importance of a good basis of preparation and the need of the children to get good grades in order to have access to Higher Education. The responsibilities attributed to school are given relatively less importance than those related with the students and families' characteristics and with the access to Higher Education policies. This study, made in an area and population with particular characteristics that are distinct from those of the area which was the object of a study in Portugal in 2001, can contribute to a greater knowledge of the phenomenon in the country both in a complementary perspective and in a comparative one. It can, further, contribute to raising issues that can foment the interest in new researches, namely on the effects of private tutoring on school results.

Índice

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....1

CAPÍTULO I - AS FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA9

1. As funções sociais da escola: perspectiva global.....11

2. As funções sociais da escola - perspectivas sociológicas.....15

3. A escola de Massas em Portugal.....21

4. Os resultados escolares e a problemática do sucesso e insucesso escolares.....24

5. A educação básica e a formação profissional face aos novos desafios económicos...30

6. A inserção dos jovens no mercado de trabalho.....32

**CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS EDUCATIVAS GLOBAIS ENTRE O ESTADO
E O MERCADO.....35**

1. As políticas educativas globais entre o Estado e o mercado.....37

2. As políticas de desenvolvimento da escola de massas.....41

3. As políticas de regulação e desregulação da escola pública..... 47

3.1. A Regulação Social e a Regulação Estatal.....52

4. O neo-liberalismo económico e a ideologia da modernização.....53

5. A privatização da Escola pública-tendências actuais.....57

6. Os “quase-mercados” de educação”: políticas de fomento.....60

6.1. Os efeitos sociais das políticas pró - mercado da educação.....66

CAPÍTULO III - AS EXPLICAÇÕES - UM FENÓMENO MUNDIAL EM EXPANSÃO.....70

- 1. Caracterização geral.....72
- 2. O estado do fenómeno em alguns países estrangeiros.....77
- 3. O caso português.....88

CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....92

- 1. Posicionamento metodológico.....94
- 2. As etapas do procedimento - a exploração e a problemática.....100
- 3. A construção do modelo de análise.....106
- 4. A Averiguação: área de estudo, população e amostra.....109
 - 4.1. A recolha de dados.....119
- 5. O tratamento dos dados
 - 5.1. Questionários.....124
 - 5.2. Entrevistas.....125

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....12

- 1. A dimensão e as características das explicações.....128
 - 1.1. Questionários.....128
 - 1.1.1. Professores do 1º ciclo.....128
 - 1.1.2. Alunos dos outros níveis de ensino.....130
 - 1.1.3. Pais.....168
 - 1.2. Entrevistas aos Encarregados de Educação.....174
 - 1.3. Entrevistas aos responsáveis dos Centros e observação directa175

2. Razões para a procura de explicações – a percepção dos encarregados de educação.....	176
2.1. Questionários aos professores do 1º ciclo.....	176
2.2. Questionários aos pais.....	176
2.2.1. Principal razão da procura.....	176
2.2.2. Outras razões.....	177
2.3. Entrevistas aos Encarregados de Educação.....	195
2.4. Entrevistas aos responsáveis dos Centros de Estudo/Explicações/ATL..	196
3. Razões para a não procura de explicações.....	197

CAPÍTULO VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....201

1. Um mercado educativo paralelo à escola até ao 12º ano.....	203
2. As razões dos pais: prevenir o insucesso escolar e entrar no Ensino Superior.....	210
3. Explicações: uma actividade com futuro?.....	220

REFLEXÕES FINAIS.....221

BIBLIOGRAFIA.....228

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Considerando que o âmbito deste estudo se inscreve na problemática da educação e da organização escolar, importa em primeiro lugar precisar a abrangência e significado do conceito de educação, em particular da educação escolar. Podemos, assim, identificar na educação duas dimensões essenciais: a dimensão individual e a dimensão social. A dimensão social manifesta-se ao exigir a intervenção de outros para se cumprir, principalmente se ela se processa numa instituição educativa. Podemos, pois, identificar vários grupos que intervêm de forma directa ou indirecta na educação, de entre os quais se destaca a escola. Dentro da instituição escolar temos os professores e os alunos directamente envolvidos na relação educativa. Temos ainda os directores das instalações, coordenadores de departamentos, os órgãos colectivos que estão indirectamente ligados à relação educativa na medida em que preparam, coordenam, fiscalizam e dirigem a acção das escolas e garantem condições para o exercício do acto educativo. O pessoal não docente que vigia os espaços da escola, contribui, também, para o processo educativo, influenciando directamente o comportamento dos alunos. A relação entre os alunos constitui, também, uma relação educativa directa importante. Fora da instituição escolar e acima dela existe, também, um conjunto de entidades que intervêm na educação escolar. Podem ser locais, regionais ou centrais e planeiam, financiam, coordenam, fiscalizam e dirigem a acção das escolas. Há ainda os grupos de técnicos que elaboram programas, textos didácticos e propostas metodológicas. Ao lado da instituição escolar, e fora dela, encontram-se várias entidades que intervêm ou interferem, também, no processo escolar: a família, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos ou associações de professores e os *mass media*. As instituições privadas de apoio ao estudo, mais vulgarmente designadas por centros de estudo, ou os professores que, em privado, dão explicações individualmente ou em grupo a alunos que frequentam as escolas podem ser, também, consideradas instâncias que interferem no processo escolar e por consequência não podem ser escamoteadas, quando se trata de educação.

Sendo as explicações um fenómeno que interfere no processo escolar, elas poderão constituir objecto de análise quer no contexto da organização escolar pelos efeitos que podem produzir e pelos factores que as desencadeiam, quer de análise social pelos fenómenos sociais que se lhes podem associar.

O termo explicações refere-se, segundo Costa, Ventura & Neto-Mendes (2003), a *práticas que correspondem a um serviço privado e remunerado, exercidas geralmente por professores fora da escola, visando uma melhoria no desempenho académico dos alunos.*

A procura de explicações por parte dos alunos das escolas básicas e secundárias não constitui um fenómeno novo nem tão pouco típico do Sistema Educativo Português. A constatação empírica confirma a existência de explicadores e explicandos desde há tempos recuados e um incremento do fenómeno nas últimas décadas em Portugal. Vários estudos revelam, também, a existência do fenómeno em vários países do mundo. Porém, é um facto que este assunto nunca foi abordado pelos investigadores portugueses duma forma directa e aprofundada de modo a percebermos as razões do desenvolvimento deste fenómeno e as suas implicações ao nível sócio-educativo.

Sensibilizada por esta problemática e tendo em conta que ela não pode ser alheia às questões da organização escolar, proponho-me, com este trabalho, conhecer as principais razões que as famílias apontam para procurarem explicações para os seus educandos.

Constituindo a Escola um dos principais agentes de que se serve a sociedade para a socialização dos mais jovens, ela pode, no entanto, representar para a sociedade muito mais do que um espaço de socialização, sendo-lhe atribuídas outras funções de acordo com a perspectiva de análise. A procura de explicações constituindo um fenómeno paralelo e complementar da escola, não poderá deixar de questionar, em si mesma, as funções que cabem de facto à escola desempenhar, uma vez que parte dos seus resultados são da responsabilidade partilhada destas duas instâncias: a escola e o mercado paralelo das explicações.

Estará a Escola actual a desempenhar a função de socialização do indivíduo e da sua integração social e económica? Ou, pelo contrário, ela estará a ser um agente de selecção social que reproduz a estratificação social vigente? A escola é ou não agente de mobilidade social ascendente e de equidade social? A existência de explicações poderá estar associada a um conjunto de constrangimentos organizativos e pedagógicos relativos ao desenvolvimento da escola de massas que provocam resultados escolares insatisfatórios? Até que ponto as políticas educativas e a articulação escola/sistema económico favorecem o desenvolvimento do fenómeno das explicações?

No que diz respeito à Escola portuguesa, constatou-se que as décadas de setenta, oitenta e noventa constituíram um período de grandes mudanças políticas, económicas e

culturais cujas consequências foram bem visíveis ao nível das políticas educativas e da organização escolar. É na década de setenta que se dá o incremento da procura da educação como forma de mobilidade social originando progressivamente a alteração dos contextos escolares passando-se duma escola de alguns para uma escola de todos. Esta mudança, relativamente rápida, das circunstâncias da escola desencadeou alguns constrangimentos ao exercício da sua missão. Nas décadas de oitenta e noventa do século XX adquire centralidade a redefinição das funções do Estado, em grande parte induzida pela emergência de uma nova agenda económica global veiculada e ampliada pelas tecnologias da informação e comunicação. A reorganização da vida social com base na revalorização da racionalidade económica e empresarial, na procura de vantagens competitivas, no protagonismo das organizações produtivas e dos respectivos critérios de gestão eficaz e eficiente, nos contextos de mercado, na perda de centralidade do trabalho, na estruturação de grande parte dos direitos referenciáveis ao modelo de Estado providência, é, entre outros, um eixo marcante das políticas públicas e das reformas deste período. Neste novo contexto, as reformas da educação surgem como estratégias da mudança social, supostamente capazes de promover a adaptação dos indivíduos às novas exigências ditadas pela agenda económica e pelos desafios da sociedade do conhecimento. Neste contexto surgem algumas tendências de privatização da escola, fundamentadas em discursos políticos que enfatizavam a “livre escolha parental”, a qualidade educativa e a racionalização económica.

Visando as explicações desempenhar um papel de complemento para o desempenho académico, fora da escola, ou seja, uma ajuda para obter melhores resultados escolares, a sua existência e o seu incremento estarão inevitavelmente ligados ao incremento do sucesso educativo. Porque é que os alunos procuram essa ajuda fora da escola? Somos, facilmente levados a concluir que os alunos precisam de melhorar os resultados escolares quer para níveis que lhes permitam prosseguir a sua escolaridade quer para garantir classificações compatíveis com o ingresso numa via de ensino que lhes proporcione uma saída profissional. O ingresso no ensino superior e a selectividade relativa à limitação do número de vagas nos cursos com viabilidade económica e empregabilidade garantida, exercem uma pressão visível e acentuada sobre as classificações escolares elevadas e fazem com que a selectividade abranja níveis cada vez mais baixos da escolaridade. As questões ligadas à inserção profissional e respectivo contexto económico bem como as

respeitantes ao insucesso não poderão, pois, ser alheias a este estudo. Outro aspecto que está intimamente ligado aos anteriores e é crucial é o tipo de resultados que a escola produz, sobre os quais se mede o sucesso e o insucesso dos alunos e dos quais depende a sua integração profissional. As classificações obtidas corresponderão, na realidade, a um conjunto de competências sociais, afectivas e cognitivas que à escola cabe por missão desenvolver e avaliar? As funções sociais da escola estarão confinadas à obtenção de classificações e diplomas e à selecção de indivíduos para determinado sector profissional? A dimensão individual da educação está a ser contemplada pela escola? Para as famílias, que tipo de funções realmente a Escola desempenha? Que responsabilidades atribuem as famílias à escola pelo facto de terem que recorrer a explicações? Quais são as razões que estão por detrás da procura de explicações, por parte das famílias?

O fenómeno das explicações parece estar ligado, por um lado, à questão das funções da escola e ao tipo de resultados que ela produz. Poderá também estar ligado à procura de soluções para remediar o insucesso e à procura de resultados que assegurem aos alunos a manutenção no grupo dos melhores com um nível competitivo que lhes permita entrar no ensino superior e no mercado profissional, que se apresentam restritivos e selectivos.

As escola de massas e os condicionalismos que ela criou à organização escolar com a entrada de um número crescente de alunos, com o padrão social dos alunos cada vez mais heterogéneo, entre outros aspectos, e a alteração do mercado de trabalho, por força da evolução dos paradigmas económicos, provocaram um conjunto de desafios à escola que nem sempre ela soube acompanhar. Surge, assim, não um novo paradigma na organização escolar, capaz de se ajustar à escolarização crescente, mas o desenvolvimento da massificação escolar sem que o modelo organizativo tradicional se alterasse. Estes aspectos não-de ser alvo de análise posterior pois terão de ser considerados como factores que indirectamente poderão interferir no desenvolvimento do fenómeno das explicações. Havemos de considerar, ainda, o contexto económico e político, nomeadamente no que diz respeito às relações do sistema produtivo com a escola, as saídas profissionais, a valorização social diferenciada das profissões e das certificações escolares.

Parece, pois, evidente que o fenómeno resulta duma construção social complexa, abrangendo factores relacionados com a oferta e com a procura do serviço.

Porque é que os alunos e famílias têm necessidade de procurar reforço para o seu desempenho escolar fora da escola? A oferta de explicadores disponíveis poderá corresponder a uma necessidade de emprego por parte de alguns docentes desempregados? A frequência das explicações será um fenómeno típico de determinadas classes sociais e não de outras? Serão a alternativa que têm aos pais para assegurarem o sucesso escolar dos filhos e uma carreira profissional? Até que ponto o desenvolvimento do fenómeno poderá espelhar e reforçar a estratificação e as desigualdades sociais? Quais são, de facto, as razões que justificam a procura de explicações por parte das famílias? Estas são as questões que estão na base deste projecto de investigação e que serviram de ponto de partida e de reflexão. Porém, dada a vastidão desta problemática, procurar-se-á, fazer incidir este estudo essencialmente sobre as razões que as famílias apontam para procurarem explicações. Os principais conceitos-chave do trabalho são a procura de explicações, a massificação escolar, as funções sociais da escola, as políticas educativas e o sucesso/insucesso escolar.

Procurando encontrar pistas que permitam perceber porque procuram as famílias explicações para os seus filhos, estruturar-se-á este trabalho de investigação em três pilares essenciais: A caracterização do fenómeno das explicações, no universo de estudo, quer no que diz respeito à oferta quer à procura, as questões relacionadas com os factores ligados ao sistema educativo, económico e social que podem potenciar ou facilitar o desenvolvimento da actividade e a identificação das razões que levam as famílias a procurarem explicações para os seus educandos. Tendo presente que os factores potenciadores deste fenómeno têm um carácter abrangente e complexo, procurar-se-á, através do trabalho empírico centrado essencialmente na caracterização do fenómeno a nível local e na percepção dos encarregados de educação acerca das razões sustentadas para a procura, encontrar pontos que permitam ter um maior conhecimento sobre a real dimensão do fenómeno e fazer uma análise sobre o peso dos factores escolares relativamente ao peso dos factores não escolares.

O trabalho está organizado em seis capítulos pretendendo os primeiros dois apresentar uma análise dos contextos sociais, políticos e económicos propiciadores do desenvolvimento das explicações, nomeadamente no que se refere às funções sociais atribuídas à escola e às políticas educativas globais entre o Estado e o mercado. O terceiro capítulo contém uma perspectiva geral do fenómeno das explicações em alguns países do

mundo e em Portugal, baseada em estudos realizados sobre este tema. Os últimos três capítulos estão relacionados com a fase empírica do trabalho: o quarto capítulo apresenta o enquadramento metodológico segundo o qual será conduzida esta fase empírica, nomeadamente as técnicas de recolha de dados utilizadas. Será utilizada uma abordagem mista com recurso a técnicas de recolha de dados de natureza quantitativa (questionários) e técnicas de natureza qualitativa (entrevistas). Estas técnicas, constituindo a base do trabalho empírico, foram complementadas pela análise de alguns documentos, nomeadamente os Projectos Educativos das Escolas, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e, ainda, pela consulta de alguma legislação em vigor. A recolha de dados incidiu sobre uma amostra dum universo de estudo confinado a duas localidades: uma vila e uma cidade servidas pelas mesmas escolas públicas. O quinto capítulo contém a apresentação dos resultados a qual teve como suporte o programa estatístico SPSS. A partir dele foi feita uma análise de tipo descritivo. A análise e discussão dos resultados apresentados, constituem o sexto capítulo. As reflexões finais, apresentadas a seguir ao capítulo sexto, pretendem fixar as ideias principais que podemos extrair a partir do trabalho realizado, apresentar as dificuldades e constrangimentos sentidos e os contributos possíveis para novas pesquisas.

CAPÍTULO I

AS FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA

1. As funções sociais da Escola: perspectiva global

A escola, como instituição educativa, assume a dimensão social da educação que se revela, segundo Pires, Fernandes & Formosinho (1991: 25), em três sub-dimensões: como processo educativo que envolve directamente duas pessoas e indirectamente várias pessoas; como um conjunto de aquisições que constituem um património comum de vários indivíduos e resulta duma acção educativa; como uma acção orientada para várias finalidades definidas pela sociedade e para a sociedade.

A educação/instrução é a actividade por excelência da escola. No entanto, esta pode ser procurada por diversas razões conforme os indivíduos e os grupos sociais donde provêm. A procura da escola pode ter por detrás razões que são independentes da procura educativa em si mesma. Alguns estudos revelaram que certos grupos sociais, nomeadamente de alguns meios rurais, procuram a escola para se libertarem da família e estabelecerem novas relações. A necessidade de trabalhar fora de casa provocou uma pressão das famílias para o alargamento da rede de escolas infantis e pré-primárias para que pudessem tomar conta dos filhos. Assim, a função de custódia da escola sobrepõe-se muitas vezes à função educativa propriamente dita e está a assumir um peso crescente nos nossos dias. O prolongamento do horário dos alunos do 1º ciclo e do pré-escolar previsto no Despacho nº 16 795/2005 (2ª série) de 3 de Agosto, permitindo que as crianças possam estar na escola mais duas horas além do horário lectivo, é um bom exemplo da necessidade que a política do governo sentiu de assegurar às famílias a guarda dos filhos, através do que o próprio governo tem designado nos discursos, através dos órgãos de comunicação social, de “escola a tempo inteiro”.

A instituição escolar apresenta um conjunto de características que a diferenciam de outras instâncias sociais que contribuem para a educação em geral:

- A escola realiza a educação através de uma actividade formalizada, em locais próprios, dentro de certos horários, com um programa pré-estabelecido e documentos especificamente elaborados e de acordo com métodos adequados sujeitos a avaliação periódica.

- Os agentes educativos mais directos (professores ou auxiliares de acção educativa, mas sobretudo os professores) têm uma formação profissional especializada.

-A educação escolar exerce-se durante um período etário determinado, ao contrário da educação não formal que não tem período determinado, fazendo-se ao longo da vida.

-A educação exerce-se num edifício e numa relação directa entre educadores e educandos.

-A instituição escolar desenvolveu-se no mundo segundo ritmos e formas diferentes de acordo com a cultura e a história dos diferentes países.

Ao longo do tempo histórico várias foram as funções atribuídas à escola, tendo estas funções sofrido evolução no tempo. Na actualidade, a preparação prática para o desempenho profissional ainda ocupa um lugar secundário em relação à cultura geral humanística e à cultura científica abstracta particularmente no que diz respeito ao ensino secundário. No Ensino Superior também não se responde cabalmente às exigências profissionais. A preparação profissional específica continua a ser feita em grande parte no exercício da profissão.

Considerando que a falta de formação profissional específica que se verifica na escola contemporânea constitui um constrangimento o desenvolvimento económico e social, ela é, segundo Pires (1991) herança de um padrão de comportamento constante ao longo da história.

Quer nas sociedades tribais, quer na civilização Greco-Romana e civilizações contemporâneas da China, Japão, Índia ou Islão, quer nas civilizações Europeia Medieval e inícios da Idade Moderna, a preparação profissional foi sempre feita através da aprendizagem informal da oficina, na agricultura, na loja de comércio ou nas artes marítimas e militares. (Pires, 1991:73).

Na passagem do século XIX para o século XX a educação escolar sofre um grande incremento. A partir da afirmação do direito à educação no século anterior, ainda com grandes limites, passou-se à obrigatoriedade da escolarização. Esta obrigatoriedade é complementada por outras medidas que acentuam a importância da educação escolar, nomeadamente: a exigência do diploma escolar para o exercício profissional sobretudo para cargos com maior peso social (medicina, direito, arquitectura, engenharia, cargos militares, função pública, ministérios religiosos); a escolaridade obrigatória vai-se alargando e ao lado da escolaridade primária e secundária surge a escola pré-primária.

Assim, a influência da escola vai-se alargando ao longo da vida do indivíduo no sentido vertical porque os anos de escolaridade obrigatória têm vindo progressivamente a

aumentar, mas também no sentido horizontal, assumindo, hoje, muitas funções que antes se cumpriam fora da escola.

Tomando como centro desta análise as funções da educação escolar, podemos partir da ideia geral de que a educação é o fim primeiro e último da escola se perspectivarmos o conceito de educação como o desenvolvimento de competências, o carácter e a personalidade do indivíduo, ajudar a descobrir e a desenvolver capacidades, permitir a cada um desenvolver o máximo potencial de realização pessoal, melhorar a qualidade de vida, integrar o indivíduo na sociedade e prepará-lo para a vida activa dando-lhe o sentido de realização pessoal e de utilidade comunitária. Este conceito de educação encerra um ideal que nem sempre na prática é conseguido pela instituição escolar. Relativamente à preparação para a vida activa podemos incluir a preparação para o trabalho produtivo, o emprego e a actividade profissional.

Porém, o ensino pode revestir um carácter mais vocacional com a aprendizagem de competências mais específicas ou ser de conteúdo mais geral. A preparação para a vida que inclua simultaneamente a preparação do indivíduo para a sua realização enquanto pessoa e para que seja um elemento socialmente útil mediante a aquisição de competências para a área laboral e ocupacional, originam, segundo Pires (1991:94), tipos diferentes de funções e de comportamentos dentro da actividade escolar.

Em relação à preparação do indivíduo para a sua realização enquanto pessoa, não é exigido à escola que comprove qual a educação recebida, a sua qualidade e quantidade. O indivíduo não requer que a escola certifique a si mesmo o que ela lhe ofereceu. Este tipo de formação não é socialmente utilizável, de forma directa e mensurável. No entanto, a preparação para a actividade produtiva precisa de ser certificada através de graus, diplomas, cartas de curso ou certificados. Esta actividade de certificação que a escola tem assumido de forma crescente representa uma importante função da educação escolar. Esta função de certificação abrange dois espaços distintos: dentro do sistema educativo e fora dele. Acontece que nem sempre a certificação produzida por um pode ser utilizada no outro, embora se tenda a que a certificação tenha um carácter de uso universal. O controlo da certificação é controlado pelo Estado. Esse controlo abarca todas as fases do processamento da certificação, desde a definição do conteúdo até às condições exigidas para o acesso à certificação.

O controlo que o Estado faz do processo de certificação permite estabelecer uma diferenciação reconhecível entre os diversos tipos de certificados, de acordo com a tipologia e níveis de especialidades previamente definidos permitindo a aplicação dos certificados no mercado de trabalho. O uso externo da certificação veio fornecer um carácter de meritocracia aparente à selecção social, fazendo com que a influência da escola se faça sentir na construção da ordem social: *“Nas sociedades industriais contemporâneas (incluindo o caso português) a certificação por parte da escola é assim considerada como um instrumento-chave de controlo e informação e ainda como um mecanismo central de selecção social.”* (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991:99).

Ainda para os mesmos autores a educação seria a função mestra, a razão de ser da instituição escolar e a certificação um sub-produto da função essencial. Porém, o que verificamos é que cada vez mais a certificação domina a actividade escolar em detrimento da actividade educativa. As forças exteriores à escola que utilizam as certificações como produtos educativos e os mais interessados nesta formação, que são os alunos e os pais, dão mais importância ao que a certificação certifica do que àquilo que a escola possa produzir. Podemos, então, identificar um conflito entre estas duas funções tendo em confronto a perspectiva de que a escola deve garantir a todos o desenvolvimento máximo das suas potencialidades individuais e o mecanismo de selecção social que a certificação introduz e que é desejado por todos. Tendo em conta que a certificação corresponde a um padrão geral, a universalidade do seu uso e a sua diferenciação tipificada não poderão ser compatíveis com as preocupações educativas da escola.

Os alunos e as famílias são o centro da procura da educação e as suas expectativas face à escola recaem, assim, no meu entendimento sobre a inserção social e profissional. Há contudo outras expectativas criadas na sociedade face à escola. As empresas desejam que as escolas forneçam pessoas competentes na vida económica e a nação espera que a escola lhe permita manter-se competitiva no sistema mundial. Como poderá a escola responder a estas expectativas? Como é possível conciliar as expectativas sociais face à escola com os conceitos de democracia, igualdade de oportunidades, equidade e coesão?

Estes são alguns dilemas em que a escola contemporânea se encontra mergulhada. Acresce ainda a estes dilemas a dificuldade financeira do Estado para assegurar as responsabilidades assumidas pela escola pública.

Uma das reacções a esta situação, por parte da política educativa, passou pelos discursos descentralizadores e por medidas tendentes a dividir a responsabilidade do Estado por outros agentes sociais. As medidas de descentralização e reforço da autonomia das escolas foram acompanhadas de restrições financeiras significativas e pelo envolvimento de agentes económicos e culturais da comunidade educativa na definição das políticas micro da escola e pelo assumir da comunidade educativa da responsabilidade pelo funcionamento e resultados da escola. Outra reacção é o ressurgimento da ideologia neoliberal que constitui fundamento para as tendências de privatização do ensino.

2. As funções sociais da escola - perspectivas sociológicas

A instituição escolar é constituída por um conjunto de elementos, apresenta uma determinada estrutura e propõe-se atingir determinados fins ou desempenhar determinadas funções. Segundo a teoria dos sistemas, a Escola constitui-se como um sistema em que os seus elementos estabelecem relações entre si com o objectivo de manter o equilíbrio do próprio sistema. A direcção, os currículos, os professores e outros funcionários, os alunos e os métodos pedagógico-didácticos, constituem os elementos do sistema escolar. Em qualquer perspectiva sociológica o sistema escolar é sempre entendido como um sistema social.

Na perspectiva de Durkheim (1977), a escola desempenha genericamente uma dupla função: homogeneizar e diferenciar. No seu entender, a existência da sociedade é indissociável da existência de uma certa homogeneidade entre os seus membros. Segundo ela compete à educação manter, reforçar e perpetuar essa homogeneidade. Entende a sociedade como um tronco comum e a educação reforçando e perpetuando essa homogeneidade. No entanto, Durkheim (1997) não reconhece ao longo da história nenhum tipo de educação homogéneo e igualitário. Reconhece, pois, também, uma função diferenciadora à educação. Enquadradas no paradigma do consenso, estas duas funções da educação visavam a construção de uma sociedade harmónica. Homogeneizando para

perpetuar e diferenciando para estabelecer laços de cooperação, a escola contribuiria para uma sociedade em equilíbrio.

Esta perspectiva sobre as funções sociais da escola não é isenta de críticas e divergências. Pardal (1991) critica esta perspectiva pelo facto de ela limitar o papel da escola em relação ao sistema social e político pelo seu carácter de dependência em relação aos mesmos. A escola, ao reforçar e perpetuar, não cria o novo.

Porém, parece consensual que todas as sociedades, para poderem persistir, precisem de um nível mínimo de integração de todos os membros num sistema de valores comuns e socialmente aceites. Este processo, que não é espontâneo, precisa de instituições que assegurem esse desempenho.

Nas sociedades tradicionais, pouco complexas, a ordem social e o referencial de valores não eram questionados e os papéis sociais eram simples e determinados. A família e as instituições religiosas asseguravam a socialização e a integração social. A alteração dos sistemas filosóficos e ideológicos com o iluminismo e o liberalismo e a complexificação das sociedades na era industrial criam dificuldades e as rupturas ocorridas no sistema social.

A instituição escolar surgiu neste contexto e, em conjunto com a família, os grupos de pares e os *mass media*, constitui-se, hoje, como um dos responsáveis pela socialização dos indivíduos durante o seu ciclo de vida.

Martins (1993: 30), afirma, tendo por base a opinião de vários autores, que *as funções exigidas à escola são antagónicas porque a socialização pela interiorização da ordem existente a transforma numa instituição conservadora, ao mesmo tempo que se lhe exige que intervenha nos processos de mudança social.*

É notória, ainda segundo o mesmo autor, a relação entre escola e sociedade, através das solicitações que lhe são feitas pelos sistemas político, económico e social. Os princípios do desenvolvimento harmonioso do indivíduo e da sociedade são consensualmente assumidos pela escola de forma indissociável, pelo menos no que se refere ao seu ideário. Será que na prática a escola consegue conciliar estes dois princípios? Até que ponto o desenvolvimento social nas suas diversas esferas (política, económica,...) é compatibilizado com o desenvolvimento do indivíduo? Particularizando, podemos questionar-nos se a escola é capaz de contribuir para a plena socialização de todos os indivíduos da qual fazem parte a integração profissional, o exercício duma cidadania

activa, o desenvolvimento pleno das suas capacidades individuais e, em simultâneo, contribuir para o desenvolvimento dos sistemas produtivo e social. Para Martins (1993: 30), a escola deve adequar as aspirações dos indivíduos aos lugares disponíveis na sociedade. A socialização é um processo contínuo mas diferenciado conforme o ciclo de vida, a classe social, o sexo, o período histórico, a cultura, etc. Podem considerar-se, segundo Berger (1973), dois tipos de socialização: a primária e a secundária. A primária inicia-se com o nascimento e termina quando estiver definida na consciência do indivíduo o conceito do outro generalizado e de tudo o que o acompanha. A socialização secundária está ligada à divisão do trabalho e à divisão social do conhecimento. A primeira processa-se essencialmente na família, na comunidade ou vizinhança e a segunda requer o recurso a instituições especializadas, nomeadamente a escola e os *mass media*. Para que a socialização secundária se processe com êxito é necessário que haja consonância entre as várias instituições e entre estas e a estrutura social.

Noutra perspectiva, a socialização pode ser entendida num enquadramento estrutural ou interpessoal. Na perspectiva estrutural o socializado é sujeito a um processo de aprendizagem de papéis sociais de acordo com o ciclo de vida, os graus etários, a classe social, o momento histórico, a cultura e a divisão social e técnica do trabalho. O comportamento do socializado tem de adequar-se ao que dele se espera. A socialização entendida nesta perspectiva constitui, assim, uma fonte de constrangimentos para o indivíduo. Esta perspectiva foi defendida sobretudo pelos sociólogos da escola alemã, nomeadamente Emile Durkheim (1977). Para este autor, era imperioso, no final do século XIX e princípios do século XX, repor a ordem social através da socialização e selecção dos indivíduos segundo os princípios da nova ordem. Nesta linha, Durkheim defende que à escola caberão essencialmente duas funções: uma de socialização-integração e outra de selecção dos alunos para ocuparem os lugares sociais e profissionais de acordo com os requisitos do sistema social, profissional e com a origem social dos alunos.

Na escola exerce-se uma selecção objectiva, nomeadamente no ensino secundário através da separação entre cursos técnicos, cursos profissionais, via ensino, acesso ao ensino superior, e, na universidade, através de distinções ao nível do curso, e do estabelecimento relacionadas com prestígio, com o custo, etc. Os sociólogos atribuem, também, uma função de auto-selecção à escola. Segundo Raymond Boudon (1973), na sua teoria económica do custo benefício, os indivíduos e as famílias escolhem os percursos

escolares mais rentáveis economicamente. Os indivíduos que seguem percursos escolares longos são oriundos da classe média alta ou alta e segundo a teoria do fracasso antecipado o indivíduo de classes médias baixas olham para a universidade como algo inatingível.

Contudo, pode-se ainda identificar um outro tipo de selecção - a selecção subjectiva. Não sendo explícita tem uma importância marcante para os indivíduos. Esta é a selecção que está patente nas teorias da reprodução (social e cultural) e nas teorias meritocráticas (capacidades ou *handycaps* individuais).

Segundo Althusser (1974), e segundo as teorias de reprodução social, nas sociedades avançadas o Estado utiliza práticas de auto-regulação para a difusão dos princípios legitimadores das mesmas, visando a reprodução económica e ideológica. Tais práticas situam-se ao nível dos aparelhos repressivos do estado e ao nível dos aparelhos ideológicos do Estado dos quais a escola faz parte. A escola, desde a pré-primária, inculca às crianças de todas as classes sociais saberes práticos, envolvidos com a ideologia dominante ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro. A ideologia, que é o sustentáculo da reprodução social, não produz consciência ou aquiescência passiva voluntária, mas funciona como um sistema de representações carregando significados e ideias que estruturam o inconsciente dos estudantes.

Christian Baudelot e Roger Establet (1974) identificam, ao longo do percurso escolar, dois canais distintos e opostos de escolarização: o primário profissional, frequentado por alunos provenientes de classes sociais dominadas e o secundário superior, frequentado por filhos de classes dominantes. É na escola primária que se opera a divisão destes dois canais de escolarização, quer seja pela repartição dos indivíduos em pólos opostos quer pela transmissão da ideologia da classe hegemónica. A escola exerce aqui um papel fundamental na decisão e orientação dos indivíduos para um ou outro canal de escolarização. Esta divisão em dois canais corresponderia à divisão real entre a população extra-escolar. O aparelho escolar seria, assim, um agente de reprodução das relações sociais da produção, seja contribuindo para a formação de mão-de-obra, seja para a inculcação da ideologia da classe dominante.

Pierre Bourdieu e Jean Claude-Passeron (1985: 29-30), após analisarem esta problemática, sustentam que “*as sociedades de classes e as configurações simbólicas nas quais assentam são parcialmente mediadas e reproduzidas através do exercício de poderes simbólicos.*” A cultura seria entendida como mediadora entre os interesses das camadas

dominantes e a vida do dia a dia, possibilitando a configuração de tais interesses como “*elementos naturais e necessários da ordem social*”. (Giroux, 1983: 3).

Segundo Pardal (1991) as teorias da reprodução cultural encerram, relativamente ao sistema escolar, os seguintes aspectos:

- a cultura escolar legitima, a seu modo, o gosto, o conhecimento, o discurso e o estilo de vida que mais interessam aos estratos sociais culturalmente mais privilegiados;
- a cultura extra-escolar interfere no aproveitamento escolar e na desigualdade dos modos de aquisição de saberes;
- a escola não é igualmente conseguida por todas as crianças, também pela utilização, no seu interior, da cultura ligada às camadas culturalmente privilegiadas;
- a escola consagra, através dos resultados escolares, as desigualdades sociais.

Apesar dos constrangimentos e de contradições patentes entre as diferentes funções sociais atribuídas à escola, não podemos pôr de parte a função de mobilidade social que a escola pode desempenhar. A crença nesta função da escola esteve e estará ainda na origem da procura social da educação. A mobilidade social consiste na passagem do grupo social de pertença ao grupo social de referência. Se considerarmos que o grupo de referência é um grupo de *status* superior, estamos perante a mobilidade social ascendente. A instituição escolar deu, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, um contributo importante na mobilidade ascendente possibilitando, através da abertura da escola a todos, as certificações académicas que conferiam o acesso a empregos de estatuto superior. Porém, a escola também pode interferir impedindo a mobilidade social descendente que se verifica com a passagem de um grupo de referência a outro grupo de *status* inferior. Por vezes, o acumular progressivo de certificações pode ser uma forma do indivíduo se manter no mesmo grupo social impedindo a mobilidade descendente. Resta questionar e averiguar se as expectativas elevadas face à mobilidade ascendente, assentes na escola pública, não estarão a sair goradas no contexto histórico e social actual. O mercado privado de educação, nomeadamente o que diz respeito às explicações, poderá constituir uma forma de as famílias e os alunos conseguirem uma mobilidade social ascendente. Porém, aqui coloca-se a questão dos recursos financeiros que a não existirem colocam entraves a esta mobilidade social.

Da análise destes posicionamentos sociológicos acerca das funções da instituição escolar, poderemos depreender que à mesma instituição é atribuído um leque bastante

vasto de funções. Porém, a verdadeira questão é que entre essas mesmas funções há um conflito intrínseco nomeadamente entre a função de selecção e de equidade, entre a de reprodução social e a de mobilidade social ascendente. Numa perspectiva optimista poderemos pensar que, apesar de as funções de selecção e de estratificação social existirem como algo inerente à estrutura social global à qual o sistema escolar não pode fugir, a instituição escolar poderá ter um papel de subvalorização destas funções e de sobrevalorização da equidade, da mobilidade social ascendente, da integração profissional e social. Numa perspectiva pessimista, poderemos pensar que a escola não tem capacidades para superar o carácter de selectividade e de manutenção da estratificação social e das fileiras profissionais, comprometendo-se, no seu seio, as prerrogativas de equidade e de integração sócio-económica. O facto de a escola pública funcionar, cumulativamente, com sistemas privados de reforço do desempenho académico dos seus alunos levanta sérias reservas à perspectiva optimista das funções da escola.

3.A escola de massas em Portugal

As propostas reformistas de Veiga Simão, na fase terminal do Estado Novo, reflectem o objectivo de expansão da escolarização do pré-escolar ao superior, respondendo às correntes desenvolvimentistas iniciadas no pós 2ª guerra mundial. Dá-se a ênfase na democratização do acesso com acréscimos na procura de educação por parte da pequena burguesia e no alargamento do campo das expectativas sociais. O discurso liberal meritocrático e a valorização do capital humano passam a ser os pilares das políticas educativas da época. A educação de massas resultou assim da realização das ideologias desenvolvimentista e igualitarista. Desta última decorreram as políticas educativas relacionadas com a igualdade de oportunidades. Esta igualdade de oportunidades que constitui um dos pilares ideológicos da escola de massas implica, no discurso da política educativa, não só uma igualdade no acesso mas também uma igualdade de oportunidades no sucesso educativo.

As ideologias desenvolvimentista e igualitarista justificam e explicam a acção do Estado na oferta de educação e o conjunto de medidas que pretendem realizar essa mesma acção. Porém, a expansão escolar deveu-se não só ao impulso para aumentar a oferta mas a uma procura individual e social da educação. Esta procura assentava na falta de preparação académica que respondesse à crescente procura de mão-de-obra minimamente qualificada necessária para ocupar lugares nos sistemas produtivos em expansão. Era necessário obter um diploma, uma credencial que representasse essa mesma qualificação. Este fenómeno foi designado por alguns autores de credencialismo. *“A explicação técnico-funcionalista deste fenómeno assenta sobretudo na ideia de que as próprias exigências dos vários empregos tem vindo a crescer em termos das respectivas qualificações como consequência do progresso técnico e científico.”* (Pires, 1988: 31).

Como consequência da procura da educação surgiu a massificação do ensino, a qual se tornou, ainda segundo Lemos Pires, numa degenerescência do ensino que massas que se pretendia. Esta degenerescência da escola de massas aconteceu porque a passagem da antiga escola de elites para uma escola de massas não foi, segundo este autor, acompanhada da mudança qualitativa respectiva. Não foi construído o paradigma escolar capaz de adaptar a escola à nova situação e de explorar o seu potencial de intervenção social como agente de mudança. As contradições surgidas entre princípios e práticas levaram a que tivéssemos não uma escola de massas a funcionar como tal, respondendo às prerrogativas de igualdade de acesso e de sucesso para todos, mas uma massificação do ensino de elites existente.

As principais características da escola de massas, segundo João Formosinho (1998), são as seguintes: a heterogeneidade humana que inclui a heterogeneidade docente e discente, e a heterogeneidade contextual. Seria lógico, ainda segundo o mesmo autor, que a esta evidente heterogeneidade a escola respondesse com uma diversidade ao nível de práticas de ensino e ao nível curricular. Porém, a resposta da escola à heterogeneidade foi uma uniformidade de processos quer pedagógicos quer organizacionais na senda da tradição centralista burocrática e legitimada por uma ideologia do mesmo ensino para todos.

Rui Gomes (1999) analisa o contexto da expansão da escola de massas no nosso país, segundo a mudança de ideias, as práticas organizacionais, as retóricas políticas e os valores e interesses tácitos incluídos no discurso escolar do quotidiano. Situando-se na década de setenta, ele dá conta de duas contradições no que diz respeito à centralidade do Estado: a primeira diz respeito à incorporação legislativa dos padrões de escolarização dos países do centro e a manutenção dos indicadores educativos mais próximos da periferia; a segunda refere-se à existência de um quadro que regula as relações educativas e que cohabita com práticas sociais muito heterogêneas.

Estas contradições conduziram a um processo de construção retórica da educação caracterizado pela precocidade das medidas legislativas e pela sua tardia concretização.

Um dos aspectos conjunturais do desenvolvimento da escola de massas é a crise do Estado Providência. Segundo este autor, a expansão da escola de massas dá-se tardiamente e é contraditória na sua concretização: exigia um quadro económico de expansão e teve

lugar num momento de crise financeira do Estado e de depressão dos investimentos distributivos.

Outro aspecto crítico é a contradição entre a função de instrução de massas que promove a igualdade de oportunidades e a função de hierarquização que garante a selecção. Surgiu também, com a massificação do ensino, uma crise institucional evidenciada pela incompatibilidade entre a racionalidade burocrática do estado, distributiva, centrada nas leis e normativos e nas regras formais, e uma racionalidade industrial e de mercado, produtiva, centrada nos resultados, que, distribuindo a responsabilidade destes pelos novos actores sociais, pretende garantir a extensão e a partilha do processo legitimador.

Dá-se, também, uma crise de hegemonia, assim designada por Gomes (1999), através da incompatibilidade entre as necessidades de aculturação homogénea que legitimam as funções credenciadoras do Sistema Educativo e as exigências de diferenciação que respeitam pertenças sociais e culturais diversificadas do público escolar.

Verifica-se, ainda, uma incompatibilidade entre conhecimentos canónicos e conhecimentos funcionais e operativos, entre formação cultural e formação profissional; entre formação para a vida activa e para o prosseguimento de estudos. Está patente, ainda segundo o mesmo autor, uma desarticulação entre uma via de modernização economicamente liberal que instrumentaliza a escola na obtenção de capital humano e de estatuto social e a desvalorização correspondente das justificações propriamente escolares da escola.

Os efeitos práticos do processo de expansão escolar foram, segundo Lemos Pires (1998), a sobrepopulação dos estabelecimentos de ensino, o alargamento da rede escolar, o aumento da burocracia, o insucesso e a desqualificação. Em relação ao aumento da burocracia, o aumento quantitativo do sistema escolar constituiu terreno fértil para o incremento deste tipo de organização. As actividades escolares que são de natureza essencialmente pedagógica e implicam flexibilidade e diversificação não são compatíveis com a rigidez e uniformidade da organização burocrática. Esta contradição, agravada com a massificação, constitui mais uma incoerência e um bloqueio do sistema educativo, face às suas finalidades.

A concepção de uma educação para todos em igualdade de oportunidades, e as expectativas criadas em relação ao papel da escola na mobilidade social, perspectivam uma

escola de sucesso. Uma escola de massas teria que, em coerência, ser uma escola de sucesso. Porém, o carácter selectivo e elitista que a escola de massas herdou e não rejeitou, não permitiu que a escola se transformasse de facto numa escola de massas com sucesso para todos. A escola herdada da expansão quantitativa, não mudou a sua estrutura, os seus currículos e agudizou o seu carácter selectivista. Assim, o aumento da dimensão da escola veio provocar o aumento do insucesso, surgindo neste aspecto mais uma perversão da organização escolar.

A expansão do insucesso relacionado com a massificação escolar provocou uma diminuição da qualidade em relação à antiga escola de elites, uma vez que a heterogeneidade nos seus diferentes níveis e o aumento quantitativo, provocaram uma dificuldade de manter os padrões de qualidade e uma certa permissividade dentro do sistema educativo. A esta diminuição quantitativa da qualidade (segundo o conceito da escola de elites) levaria a que, segundo Formosinho (1998), se alterassem os padrões de qualidade, ao que ele chama de *alteração qualitativa da qualidade*.

4. Os resultados escolares e a problemática do insucesso escolar

Um conhecimento acerca do desempenho do sistema escolar relativamente aos objectivos a que se propõe e às funções sociais que desempenha requer a existência de resultados, os resultados escolares. Este conhecimento, implicaria, pois, uma avaliação quer do processo quer do produto do Sistema Educativo. Em última análise o produto seria a consequência do processo e é sobre ele que incidem as avaliações objectivamente realizadas.

Atendendo à diversidade e complexidade de funções que são atribuídas à escola e dos seus objectivos, seríamos conduzidos a pensar que os resultados escolares teriam, de revestir um carácter diversificado e abrangente. Esta questão leva-nos à necessidade de clarificação do conceito de resultados escolares. Seria fundamental considerar os resultados relativos à socialização e ao desenvolvimento cultural, à inserção sócio-profissional e ao desenvolvimento pessoal do indivíduo. Porém, os resultados que

objectivamente a escola tem produzido e quantificado são as classificações dos alunos nos exames e as classificações internas. Assim, estes resultados escolares, apesar de serem valorizados e mais facilmente identificáveis, não estarão a dar uma ideia cabal do cumprimento de um largo conjunto de funções e objectivos que constituem a missão da escola.

Apesar de não serem quantificados, os resultados da socialização são, na perspectiva de Almerindo Janela Afonso (1998), uma enorme fatia dos desígnios escolares que importaria considerar de forma mais visível nomeadamente a interiorização de certas normas e valores e a igualdade de oportunidades de sucesso para todos já que a igualdade de acesso, está, pelo menos formalmente, contemplada. Cientes de que resultados importantes da missão da escola não estão devidamente estudados e não são socialmente tão considerados, surgem as classificações escolares como a parte dos resultados da escola que é tida como o todo da escola. Na perspectiva dos alunos, os resultados escolares são a chave do seu sucesso na integração sócio-profissional e do qual depende a sua socialização económica. Do funcionamento e contexto da escola teremos, pois, ao dispor, como resultados ou produtos, as classificações dos exames nacionais ou testes internos. Estes resultados traduzem o nível de aquisição dos conhecimentos e competências que, pelo menos no que se refere aos exames, são de natureza cognitiva. Os alunos e as famílias constroem a ideia, a partir daqui, de que os resultados derivam de competências cognitivas e é aí que se centra o seu investimento e as suas expectativas. Na procura de melhoria dos resultados desta natureza algumas famílias dos alunos recorrem, frequentemente, a reforços académicos que estão na base do fenómeno das explicações. Os resultados positivos permitem aos alunos ter sucesso, progredindo no nível de escolaridade. Porém a sua inserção no mundo laboral não depende apenas de classificações positivas e exigem por vezes a obtenção de resultados máximos e o desenvolvimento de um processo de competição e selecção muito apertado entre os alunos. Como consequência de resultados não positivos os alunos permanecem no mesmo nível de escolaridade ou abandonam a escola. Surgem, pois ligados à natureza dos resultados os conceitos de sucesso e de insucesso escolares.

Segundo Martins (1991:10), *uma entidade apresenta insucesso quando não consegue atingir os objectivos propostos, ou isso não acontece no tempo previsto*. Pode, ainda segundo o mesmo autor, ser uma consequência da inadequação entre os conteúdos

realizados e os objectivos das partes que normalmente são contraditórios. Os dois primeiros aspectos podem ser averiguados através das classificações escolares e o insucesso é atribuído ao facto de os alunos não atingirem as metas ou fins de ciclos ou anos dentro dos limites temporais estabelecidos e que são traduzidos nas taxas de reprovação, repetência ou abandono escolar. Este tipo de insucesso é designado por Martins (1991) como o *insucesso institucionalmente considerado*. O segundo aspecto não é facilmente quantificável embora provavelmente mais nefasto. Reflecte uma desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social (sistema político, cultural e económico). Será muito importante, para impedir este tipo de insucesso, que as políticas educativas procurem adequar os conteúdos transmitidos na escola, as metas socialmente propostas ou impostas e o tipo de saídas/ características dos empregos.

Para tentarmos perceber melhor os factores que poderão influenciar a procura de explicações será importante identificar e considerar cumulativamente os factores responsáveis pelo insucesso ou por resultados insuficientes para as saídas profissionais desejadas, uma vez que estes poderão ser, eventualmente, o ponto de partida, a razão primeira para a procura das explicações se consideramos que as explicações visam um reforço do desempenho académico.

Começaremos por considerar o insucesso escolar como um fenómeno complexo que resulta de várias disfuncionalidades: ao nível do indivíduo, da escola e da sociedade. Teremos, ainda que reconhecer que as causas poderão ter sido variáveis no tempo e com a evolução do sistema educativo. Os factores do insucesso também podem variar de acordo com as diferentes posturas teóricas que têm tratado o problema. Senão vejamos:

No contexto da teoria meritocrática, a escola era vista como um lugar neutro onde eram criadas as condições de acesso e de sucesso a todos os alunos em igualdade de circunstâncias, sendo estes hierarquizados numa escala de valores segundo o seu coeficiente de inteligência o qual era considerado património genético do aluno. O insucesso era explicado a partir de factores individuais minimizando os factores externos ao aluno, sendo atribuído a causas patológicas e psicológicas onde o aluno era devidamente catalogado (dislexia, disortografia, disfunções cerebrais,...). A escola é vista aqui como um lugar neutro mas instrumento de mobilidade cabendo aos indivíduos aproveitar o que, em igualdade, é posto à sua disposição. (Forquin, 1985, em Martins, 1991).

Reconhecendo a incapacidade explicativa deste modelo, os culturalistas relacionam o insucesso escolar com as condições de certas classes consideradas "inferiores" como por exemplo os grupos étnicos e a classe operária. Os alunos pertencentes a estas classes não detêm o nível cultural que lhes permita competir com os restantes grupos. Há uma imputação do sucesso ao meio familiar de proveniência do aluno já que os pais incultos transmitem a sua situação aos filhos, não lhes inculindo aspirações e expectativas que lhes permitam na escola competir com os outros grupos sociais.

As Teorias da Reprodução consideram como determinantes do insucesso escolar três grandes grupos de causas: causas económicas e culturais da família de origem dos alunos, causas sócio-culturais e escolares e causas escolares. Em relação ao primeiro grupo de causas poder-se-á, identificar, através de alguns estudos empíricos uma correlação positiva entre a origem social dos alunos e o seu (in) sucesso escolar verificando-se que são os grupos étnicos que maiores taxas de insucesso apresentam, seguindo-se os filhos de assalariados agrícolas, operários, agricultores com exploração, empregados de serviços, até aos quadros superiores e profissões liberais. A esta estratificação social estão associadas condições diferenciadas capazes de explicar em parte esta correlação positiva:

- a ocupação diferenciada do espaço (distância geográfica à escola e habitar em zonas degradadas, qualidade dos alojamentos, etc.)
- formas diferentes de satisfazer as necessidades básicas (alimentação racional, vestuário, espaço, conforto, etc.)
- acesso diferenciado aos bens de cultura
- necessidade de aumentar a rede familiar com mais um vencimento - abandono escolar e trabalho infantil
- incapacidade de suportar custos com livros, material escolar, transportes, roupa, etc.

Parece, pois, evidente que o nível de instrução da família de origem dos alunos, o tipo de consumo e a posse dos bens culturais criam aspirações e atitudes diferenciadas perante o saber, com influência sobre o desenvolvimento cognitivo, as escolhas e o sucesso escolar das crianças.

No que diz respeito às causas sócio-culturais e escolares e considerando cumulativamente as anteriormente referidas, parecem ser as maiores responsáveis pelo insucesso escolar dos alunos das classes mais desfavorecidas. A uniformização do ensino, em consequência da democratização da escola através de currículos universais, ligados a

um perfil médio de aluno, privilegia um saber clássico, geral e enciclopédico, com objectivos pouco pragmáticos. Os currículos iguais implicam pedagogias iguais, uniformidade nas exigências, uniformidade nos resultados, no comportamento, na linguagem, no saber, na extensão dos programas e no tempo de transmissão dos conhecimentos e dos períodos de avaliação.

Os alunos de classes inferiores, para além duma definição do futuro mais limitada, são portadores de códigos linguísticos, de saberes práticos e posturas estéticas não privilegiadas pela escola e pelos professores.

Há, no entanto, ainda a referir as causas estritamente escolares, relativas ao sistema de ensino.

A escola democrática de hoje é caracterizada, segundo António Maria Martins (1991), e segundo a sua própria expressão, por três grandes fenómenos:

1-À entrada em massa de alunos social e culturalmente muito heterogêneos, não foi dada a resposta respectiva quer em termos qualitativos quer quantitativos, pelo sistema de ensino.

2- Criou-se a ideia de que a educação era um bem essencial à melhoria das condições de vida individual e colectiva, sendo potenciadas as aspirações dos indivíduos cuja não realização conduziu ao aumento da frustração.

3- Da escola unificada e democrática que se pretendia surgiu uma escola selectiva e elitista - só que ao contrário do passado destina-se a todos conduzindo a um ensino massificado.

A instituição escolar em vez de adequar-se às aspirações dos indivíduos e às necessidades dos sistemas envolventes, preparando-os para o seu desempenho, *potenciou as aspirações dos indivíduos para níveis que os sistemas sociais não puderam satisfazer. A escola não articulou saberes capazes de dar resposta às necessidades individuais e sociais* (Martins, 1991:17).

Ainda na linha de pensamento do mesmo autor, podemos considerar que a escola tem permanecido ao longo dos tempos inimputável relativamente ao insucesso dos alunos. A inexistência de indicadores do seu desempenho devidamente testados tem contribuído para esta situação. Porém, é possível inventariar alguns aspectos anómalos, quer em si mesmos, quer na forma como se articulam com os outros elementos do sistema escolar. A

este respeito, Martins (1991) apresenta alguns constrangimentos que caracterizam o nosso Sistema Educativo e que se reflectem nos níveis de insucesso institucional existentes:

- *a rede escolar apresenta-se mal dimensionada quer quanto ao número de alunos por estabelecimento de ensino quer porque os obriga a sucessivas mudanças em função do ciclo frequentado* (Formosinho, 1988, 12:59), *sendo que, as distâncias-tempo-casa-escola são significativas para um elevado número de alunos;*
- *a centralização do poder nos órgãos centrais do ministério e o aspecto normativista, regulador da vida escolar, condicionarão não só o seu funcionamento como também a qualidade dos resultados de onde se excluem dinâmicas e interesses locais;*
- *a gestão dos estabelecimentos de ensino apresenta grandes lacunas, quer devido à falta de autonomia (financeira, curricular, pedagógica e de gestão dos tempos e actos escolares), quer devido à falta de preparação específica de pessoas que desempenham essa função... Resulta daí um “clima” organizacional denso agravador de conflitos presentes ou latentes, ao nível dos diversos grupos de interesse;*
- *recursos financeiros escassos não permitem a resolução dos problemas materiais;*
- *a composição dos currículos escolares que privilegiam os saberes académicos e não contemplam as aptidões de certos grupos de alunos e os interesses locais;*
- *...os papéis desempenhados pelos professores... eles corporizam o poder nos principais órgãos (conselho directivo, conselho pedagógico e administrativo) e, sobretudo porque são eles que detém e transmitem o saber e a prerrogativa de aplicar sanções.... Para além dos aspectos pedagógicos podem controlar as estruturas formais e sobrepor-se, diluindo as redes informais porventura existentes.*

Podemos, pois, concluir que as causas do insucesso relativo ou absoluto são múltiplas e reportam-se às famílias e estratos sociais, à organização e funcionamento da escola e ao próprio aluno.

Será muito difícil generalizar estes factores pois para cada comunidade educativa estarão em causa um conjunto de factores específicos que condicionam os níveis de sucesso institucional. Cada aluno ou comunidade escolar apresenta especificidades únicas que precisam ser compreendidas de modo a proporcionar níveis de sucesso satisfatórios. Nenhuma tabela de resultados dos exames ou de testes dos alunos pode representar por si só a qualidade do serviço educativo numa escola por duas razões: primeiro, porque os resultados de testes ou exames representam uma avaliação redutora do desenvolvimento do

aluno como pessoa; em segundo lugar, porque, apesar do peso destes resultados na certificação e no futuro profissional dos alunos o insucesso relativo ou absoluto pode ter por detrás causas sociais e culturais que a escola dificilmente consegue superar. Os *rankings* de escolas segundo os resultados dos alunos nos exames contribuem para o reforço da estratificação social, cavando mais fundo o fosso entre meios social e culturalmente mais favorecidos e meios menos favorecidos e distorce a análise entre o bom e o mau serviço educativo, permitindo fazer juízos de valor não correspondentes ao desempenho real de determinada escola. A procura de explicações por parte das famílias, visando a melhoria dos resultados académicos e correspondendo a um serviço privado e remunerado, permitirá, também, uma acentuação das desigualdades de sucesso educativo a coberto da escola pública, privilegiando os estratos sociais economicamente mais favorecidos.

5. A educação básica e a formação profissional face aos novos desafios económicos

A educação básica e a formação profissional devem ser analisadas tendo em conta o contexto de transição cultural marcados por mudanças tecnológicas e económicas, pela sociedade da informação e pela globalização económica. Este período de transição apresenta, assim, algumas características básicas que importa ter presentes, nomeadamente:

- o liberalismo económico expande-se por todo o mundo, sobretudo a partir da queda do muro de Berlim em 1989, como uma ideologia global;
- as economias terciarizam-se, ganhando relevo crescente os sectores do comércio, dos serviços às empresas, dos serviços pessoais e dos serviços de saúde, novos serviços de informação e de telecomunicação e serviços financeiros;
- os microprocessadores favorecem a emergência acelerada de novos processos técnicos, novos produtos, novos mercados e novos empregos;

- o modelo taylorista de produção evolui para novas configurações;
- assiste-se a um novo dinamismo dos sectores de produção não industrial de serviços e bens não materiais;
- as pessoas passam a ter um acesso rápido a informação pertinente e oportuna *on-line*;
- mudam as tradicionais concepções de espaço e de tempo e altera-se substancialmente o uso do tempo social;

Estas características são consideradas nos discursos políticos e técnico-económicos como carregadas de virtuosidades. A força destes discursos transformou-os em visão única assumida pelo senso comum.

É imprescindível, no entanto, pensar o papel da educação e da formação profissional na sociedade de hoje procurando olhar criticamente estes discursos. Segundo Azevedo (1999), que partilha esta perspectiva, a sociedade da informação não se resume apenas ao acesso generalizado à informação através dos meios de comunicação social, do telefone móvel e da internet mas apresenta um conjunto de aspectos que lhe estão intimamente ligados e que importa considerar:

- o acesso incontrolado à informação e ao lixo que serve para esquecer e aumentar a dependência;*
- o esbatimento da hierarquia que existe entre as coisas - o valor relativo dos acontecimentos e das ideias é arrasado. Tudo vale o mesmo;*
- o multiculturalismo é um valor e ao mesmo tempo uma retórica desculpabilizadora e legitimadora das desigualdades entre culturas e grupos sociais;*
- uma enorme fragmentação cultural pois para muitos cidadãos ao mesmo tempo que aumentam as possibilidades de acesso à informação, também diminuem as possibilidades de a ler, discernir e valorar;*
- uma grande desigualdade no acesso a estas vias de informação;*
- as políticas públicas ainda agora iniciam os processos de combate das desigualdades no acesso a estes bens;*

Estaremos perante uma sociedade mundial imaginada que nos é apresentada como real e cujo mandato sócio-económico exige uma mão-de-obra altamente qualificada que a educação e a formação têm de procurar formar. Porém, muitos estudos de sociologia da educação e da sociologia do trabalho evidenciam, segundo a análise de Azevedo (1999), os seguintes factos: a maior parte dos novos empregos criados são indiferenciados e não

qualificados; a aprendizagem da utilização das novas tecnologias faz-se em cursos curtos, em poucas horas e com pessoal pouco qualificado; os empregos que requerem qualificações muito elevadas são escassos; o maior volume de emprego de licenciados em termos absolutos pode estar relacionado com o facto de existir um número total de licenciados maior e não com a empregabilidade efectiva, relativamente a esta qualificação; assiste-se com preocupação à dualização do mercado de trabalho (os muito qualificados e os pouco qualificados); numa sociedade de estatutos escolarmente garantidos, a escola tudo faz para os sustentar, através de novas competências que muitas vezes não servem para arranjar emprego.

O prolongamento massivo da permanência na escola é bem diferente do acesso massivo dos jovens ao mercado de trabalho. Este acesso processa-se, hoje, de modo bastante diferente. As transições *educação-formação-trabalho* são mais complexas e afectam sobretudo os mais novos. Os factos que ilustram esta complexidade têm a ver com o crescimento do desemprego (o desemprego estrutural aumenta e aumenta a precariedade dos vínculos contratuais, sobretudo dos mais jovens e das mulheres). Tem a ver também com o aumento da incerteza quanto ao trabalho e ao emprego (quando se acederá ao primeiro emprego, quantas actividades se realizarão antes, o que é que o emprego terá a ver com a formação realizada, quantos empregos se terão ao longo da vida, quantas mudanças de actividade ocorrerão,...). Cada vez menos se sabe como será o trabalho e o emprego no que diz respeito à sua utilidade social, à sua remuneração e à realização social. As carreiras profissionais são instáveis e imprevisíveis para todas as certificações mas os menos qualificados são excluídos do acesso a muitos benefícios sociais.

Está, assim, posta em causa a formação especializada e repensa-se a focalização da missão da escola na oferta de uma boa formação de base, comum e bem feita.

A complexidade não deverá ser concentrada em torno do referencial técnico-económico, sob pena de perdermos horizontes históricos fundamentais de desenvolvimento da educação e da formação.

Os vários mandatos sociais que recaem sobre a escola: técnico-produtivos, sociais, culturais, éticos, políticos, encerram, pois, em si mesmos, contradições que importa submeter a uma orientação política coerente.

6.A inserção dos jovens no mercado de trabalho

A democratização do ensino provocou o aumento do número de alunos no sistema educativo e o aumento do seu tempo de permanência. Apesar do esforço acrescido dos alunos os resultados não são satisfatórios quer do ponto de vista do ensino superior, onde prosseguem estudos, quer por parte do sistema de emprego. A falta de preparação dos alunos é referida recorrentemente quer no que diz respeito ao nível de preparação geral ou específico quer à sua socialização escolar (desresponsabilização de uns perante os outros e falta de disciplina). O aumento do número de anos na escola parece, também, não ter trazido vantagens significativas para o indivíduo pois, ao provocar o aumento de expectativas perante o emprego, aumenta simultaneamente o nível de frustração individual e colectiva por não o conseguir. O aumento dos estudos desprestigia certas profissões apesar de serem rentáveis. Instala-se a ideia de que é preciso ter sucesso escolar para não ter de ocupar esses lugares. O facto de se ter que estar cada vez mais anos na escola para alcançar um mesmo emprego à saída, contraria o conceito de mobilidade ascendente. Pode concluir-se, ainda, que *o prolongamento dos estudos cada vez prepara menos os jovens para o desempenho de profissões manuais e os torna menos dispostos a ocupá-las*. (Martins, 1999:103).

Martins (1999) considera que, no que diz respeito à integração dos jovens na vida activa estamos perante dois processos: o primeiro processo defende o alargamento do tempo de escolaridade para todos num sistema uniformizado; o segundo processo defende que o acesso ao ensino deve estar articulado com as disponibilidades do sistema de emprego. No primeiro processo o sucesso está directamente relacionado com a ascensão aos níveis superiores de ensino e inversamente relacionado com as saídas de nível médio ou inferior. Como consequência deste processo deu-se uma forte pressão para a entrada de grandes massas no ensino superior. Os que não conseguiram entrar foram obrigados a entrar no mundo do trabalho sem preparação para tal. O facto de todas as fileiras terem como fim a Universidade, cria um conjunto de barreiras que não sendo ultrapassadas, produzem níveis de repetência e abandono muito elevados, deixando “órfãos” do sistema de ensino um grande número de cidadãos. Para além de não preparar para o mundo do

trabalho obriga os jovens a uma permanência excessiva e desnecessária na escola. Para Coleman (1990), a permanência prolongada dos alunos na escola pode constituir uma estratégia dos poderes públicos para ocupar os jovens excedentários relativamente ao mundo do trabalho.

O segundo processo apresenta-se mais pragmático e funcional embora bastante criticado por assumir claramente uma diferenciação no ensino, atendendo à estratificação natural e hierárquica existente no sistema social e de emprego. Este processo parece ajustar-se mais à realidade procurando articular as saídas com as disponibilidades de emprego, procurando que o aluno, ao entrar no mundo de trabalho possua uma preparação para o desempenho de determinada função ou se adapte facilmente ao sistema das disponibilidades profissionais.

Na passagem dos jovens do sistema educativo para a vida activa estão presentes distanciamentos e até rupturas com as relações familiares e a criação de novas relações sociais em estruturas formais e hierarquizadas. Este quadro é gerador de diferenciações por reservar aos elementos novos os lugares menos remunerados, mais difíceis e menos prestigiados.

Em períodos históricos relativamente distantes a inserção na vida activa processava-se bastante cedo, com a passagem das crianças ou adolescentes directamente da família para o sistema de emprego. Posteriormente, esta passagem é mediada pela escola, assistindo-se a um retardamento progressivo da inserção no mundo do trabalho. Este retardamento deve-se segundo Martins a três factores: o princípio filosófico-humanista que atribui um papel fundamental à educação na formação integral do indivíduo, associando-o à qualidade e ao tempo de escolarização; a complexificação da economia e do sistema tecnológico exigem mais preparação para a qual o tempo de escolaridade é necessariamente alargado; as elevadas taxas de desemprego, provocam o adiamento da inserção dos jovens na vida activa.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS EDUCATIVAS GLOBAIS ENTRE O ESTADO E O MERCADO

1. As políticas educativas globais entre o Estado e o mercado

As explicações, sendo uma actividade de ensino privado desenvolvida em paralelo com as escolas (públicas ou privadas), surgem num contexto histórico e social próprio cujas características propiciaram o seu desenvolvimento. Para compreender este fenómeno é necessário conhecer as políticas de educação que criaram espaço para a sua proliferação. De que forma as políticas educativas permitiram e até poderão ter incentivado o aumento desta actividade? Que ideologias estarão por trás da aceitação e valorização sociais desta actividade? As explicações serão uma resposta social aos problemas do sistema de ensino? É sobretudo para tentar encontrar pistas de esclarecimento para estas questões que será desenvolvido este capítulo. As ideologias sociais em vigor, os modelos económicos e os modelos de Estado, têm determinado, ao longo do tempo, as políticas educativas, e, consequentemente, as características da escola pública e as vicissitudes do ensino privado. Como hipótese pode-se pensar que o jogo entre as ideologias de assunção e valorização da escola pública de massas, e as ideologias de valorização e aceitação do ensino privado, terá permitido a preparação de um terreno fértil para a actividade das explicações.

“A educação, de um obscuro domínio da esfera doméstica, tornou-se um tema central dos debates públicos, a nível nacional e internacional. Esta passagem da educação da esfera doméstica para a esfera pública, com a centralidade que lhe é atribuída nos processos de desenvolvimento humano, coloca problemas complexos ao estudo das políticas educacionais.” (Aroeira, 2003: prefácio de Teodoro, 2003).

Apesar de a educação ser um fenómeno global, a sua maior ou menor afirmação está dependente da localização dos países no sistema mundial. O modelo global de educação, de raiz europeia, tem-se mostrado como o único possível. A expansão da escola a todos os grupos sociais originou um modelo de organização escolar que permitisse abranger um sempre crescente número de alunos. Desde o século XIX, desenvolveu-se, com o propósito de responder a esta situação, aquilo a que Aroeira chama, no prefácio do livro *Globalização e Educação* de António Teodoro (2003), uma *gramática da escola*. Esta *gramática* tem como objectivo ensinar a muitos como se de um só se tratasse. A

escola transforma-se, assim, num elemento central de homogeneização linguística e cultural, do cultivar de uma cidadania nacional visando a afirmação do Estado-Nação.

Porém, esta gramática da escola, que suportou a organização escolar, encontra-se, segundo o mesmo autor, a viver uma dupla crise: uma crise de regulação, por não conseguir cumprir integralmente o seu papel de integração social; uma crise de emancipação por não estar a produzir a mobilidade social esperada por algumas camadas sociais. Como reflexo desta situação várias são as referências aos problemas da educação que vão desde a indisciplina e violência nas escolas, às más classificações obtidas nos rankings internacionais, à falta de autoridade dos professores, à falta de qualidade do ensino. Estes problemas surgem nos debates sobre globalização, competitividade, emprego, moral e bons costumes, criminalidade, droga e outros males sociais.

Face a esta crise identificada várias têm sido as tentativas de reforma das políticas educativas, e têm-se multiplicado as iniciativas de debate ao nível nacional e internacional sobre esta matéria. Segundo João Barroso (2003), as análises sobre estas questões em Portugal têm oscilado entre dois registos radicais: *a dramatização da crise e a diabolização da mudança*. No primeiro registo encontra-se uma sectorização e empolamento dos problemas sugerindo receitas radicais muitas das vezes inspiradas no regresso ao passado ou nas políticas neoliberais em ascensão desde a década de oitenta do século XX. Os que denunciam os maus resultados dos alunos e das escolas em estudos internacionais pretendem pôr em causa o que consideram ser a ineficiência do Estado e a incompetência dos professores para proporem a privatização da educação e a sua gestão empresarial, como alternativa. No que diz respeito à *diabolização da mudança* verifica-se um clima de suspeição em relação a qualquer tentativa de levar a cabo uma reforma mais profunda na regulação e organização da escola ou de alterar as relações de poder existentes no seio da administração que são vistas como comandadas por forças ocultas. É o que acontece com a descentralização, com o reforço da autonomia das escolas, e com a introdução de processos de avaliação do desempenho das escolas e dos professores e com a participação dos pais na gestão. As propostas mais actuais para sair da crise são entre outras a redução e progressiva extinção do papel do Estado na Educação e a consequente privatização da escola pública. Dá-se prioridade às reformas da gestão inspiradas num tipo de gestão empresarial e a subordinação dos princípios pedagógicos aos critérios de eficiência e qualidade, definidos segundo uma lógica de mercado.

O campo de estudo das políticas da educação tem sido marcado por grande ambiguidade como consequência da diversidade das preocupações e das metodologias. Boyd & Plank, 1994, citados por Teodoro, 2003:13), consideram que os grandes problemas nacionais da defesa à segurança social, poderiam encontrar soluções a partir de análises económicas, baseadas na interacção entre teorias económicas, estatísticas e modelos computacionais. Segundo esta perspectiva, estes modelos seriam capazes de identificar as políticas alternativas mais eficientes para encontrar respostas para os problemas da sociedade.

A partir dos anos sessenta do século XX a validade destes modelos começou a ser posta em causa. A complexidade crescente esmagou a eficácia destes modelos e a polémica e a discussão subsequentes fizeram emergir uma perspectiva oposta em que *“a análise do pequeno substituíu os grandes problemas, a descentralização e a inovação a partir da periferia tomavam o lugar da centralização e da decisão de cima para baixo”* (Teodoro, 2003:14).

Nos anos noventa do século XX surgiu uma outra perspectiva para o campo de análise das políticas educacionais, em que se inscreve a educação comparada, abarcando no seu objecto de estudo tanto o local como o global. Esta perspectiva operacionalizou-se na criação de identidades locais, definidas segundo critérios geográficos mas ligadas a determinadas comunidades discursivas, e na reorganização dos espaços educativos, através de regulações económicas e políticas que atravessam as fronteiras dos diferentes países. Neste contexto de análise há uma clara e estreita ligação entre política e poder. Aliás, o conceito de política refere-se, segundo Giddens, 2003:15), ao conjunto de meios através dos quais o poder é empregue, de modo a influenciar a natureza e os conteúdos da acção governativa. A política pode também ser entendida como uma fixação autoritária de valores com uma intenção prescritiva, pretendendo projectar imagens ideais duma sociedade (Ball, 1990). Ambos os conceitos nos remetem para a centralidade do poder cujo efeito é um processo assimétrico de negociação entre grupos e forças económicas, políticas e sociais potencialmente conflituais. Esta perspectiva de estudo das políticas educacionais que inclui uma teoria crítica do poder e do Estado, propõe que se pensem as políticas educacionais como estratégias plurais de actores também plurais. Apresenta o conceito de estratégia e recusa o paradigma unidimensional do decisor solitário. As políticas são entendidas neste contexto conceptual como uma construção e não como uma

dedução pois resultam dum ajustamento das estruturas e dos meios à evolução demográfica e económica. Elas são construídas nas sociedades actuais em meios heterogéneos e complexos e são sujeitas a procura sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias. Os estudos sobre as políticas educativas permitiram definir uma tipologia segundo a qual as políticas podem ser divididas em três grupos de acordo com o seu projecto dominante: o projecto de administração social, o projecto de análise política e o projecto de ciência social.

Walford (1994), distingue dois grandes tipos de investigação em função dos grupos-alvo dominantes e da sua relação de poder com os grupos de investigadores. O primeiro tipo inclui toda a investigação conduzida fundamentalmente em relação às crianças e aos professores, que constituem grupos com menor poder do que os investigadores. O segundo tipo de investigação abrange os administradores de educação e os decisores políticos, que detêm maior poder do que os investigadores.

As mudanças políticas, económicas e culturais ocorridas nas décadas de oitenta e noventa do século XX, trouxeram consequências acentuadas ao nível das políticas da educação. Neste período adquire centralidade a redefinição das funções do Estado, em grande parte provocada pela emergência duma agenda económica global que as novas tecnologias da informação e comunicação impulsionaram. Deu-se uma reorganização da vida social com base na revalorização económica e empresarial, na procura de vantagens competitivas, no protagonismo das organizações produtivas e dos critérios de gestão eficaz em contextos de mercado, na perda de centralidade do trabalho e na reestruturação de grande parte dos direitos relativos ao modelo do Estado-Providência. Estes aspectos constituíram um eixo marcante para a definição das políticas educativas do final do século XX e início do século XXI. As reformas da educação surgem como tecnologias de mudança que permitiriam a adaptação dos indivíduos às novas exigências da agenda económica e da sociedade do conhecimento. Estas políticas foram encaradas como inevitabilidades e geraram consenso. Apesar das diferentes filiações ideológicas dos governos dos vários países com condicionantes políticas, culturais e económicas específicas, verifica-se uma semelhança notória entre os eixos estruturantes e as estratégias adoptadas nas políticas educativas globais que transparecem nos discursos argumentativos (Lima & Afonso, 2002:7).

2. As políticas de desenvolvimento da escola de massas

“Durante três séculos, a sociedade ocidental celebrou a cura mágica da escolarização de massas. Qualquer que fosse a maleita económica ou social - uma progressão lenta na produtividade, a erosão da organização comunitária, injustiças intratáveis, ou mesmo discriminação sexual -, aparentemente tudo podia ser remediado por mais educação. Deus não está morto, vive encarnando a figura dos ministros da educação.” (B. Fuller & R. Robinson, 1992, p. ix, citados por Teodoro, 2003:27)

A consagração da superioridade da escrita sobre a cultura oral, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual, fez com que a escola se tornasse um dos lugares centrais no processo de construção da modernidade. Vários autores consideram a alfabetização como um meio para alcançar mudanças ou pelo menos para as facilitar.

A expansão da escola fez-se segundo ritmos diferentes e sofreu diversas dificuldades práticas. Contudo, desde cedo ela assumiu-se como um fenómeno global. A escola de massas tornou-se numa aspiração universal que se transformou num direito consagrado nas constituições de todos os países do mundo. Em 1985 a educação de massas estava assegurada em 80% dos países. O direito ao acesso à educação básica está também consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu artigo vigésimo sexto. Para que o processo de escolarização de massas atinja os valores máximos em todo o mundo tem havido apoio financeiro do Banco Mundial e apoio ao nível de outras organizações Internacionais. A escola dos nossos dias, não deixando de possuir uma raiz local, é um fenómeno global. Tratando-se de um modelo construído inicialmente no espaço europeu foi passando posterior e progressivamente para o contexto mundial à medida que se foi procedendo à integração dos diferentes espaços no mundo capitalista. (Teodoro, 2003:28).

É sob a tutela da igreja que o modelo escolar se constrói e se aperfeiçoa nos séculos XVI, XVII, e XVIII. Porém, as transformações económicas, sociais e políticas, ocorridas no século XVIII provocaram rupturas importantes no campo educativo e na organização da vida social. A propagação do liberalismo que constituiu o cimento ideológico da economia do mundo capitalista e a afirmação do poder do povo, foram aspectos marcantes das mudanças deste século que viriam a influenciar a vida das

sociedades contemporâneas. Em muitos países, o Estado toma o lugar da igreja no controlo da educação e vai ser ele próprio o motor da expansão da instituição escolar.

Ao longo do século XIX a escola constitui-se num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de construção da cidadania nacional e consequentemente de afirmação do Estado-Nação. Vários autores consideram que o Estado-Nação está intimamente ligado ao novo estádio da economia do mundo capitalista e partilham da opinião de que a expansão da escola se encontra intimamente ligada à construção do capitalismo.

A partir dos anos sessenta do século XX, deu-se uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educativa através da implantação de um conjunto de organizações internacionais de natureza intergovernamental quer no plano da ciência, educação e cultura quer no plano da cooperação económica e financeira. Como consequência, deu-se a internacionalização das políticas educacionais com dependência por parte das políticas educativas de cada país de uma legitimação e assistência técnica desses organismos internacionais. As teorias do capital humano e da planificação educativa podem considerar-se como o núcleo das teorias da modernização, onde a educação se tornou um instrumento de auto-realização individual, de progresso social e de prosperidade económica. O estabelecimento de uma rede de contactos, informações e financiamento entre as organizações internacionais assentou em ideias chave entre as quais a ideologia do progresso e a ideia do Estado-Nação. A ideologia do progresso assenta na convicção de que a expansão e a melhoria dos sistemas educativos asseguram o desenvolvimento socioeconómico. A teoria do capital humano torna-se, assim, onnipresente nos trabalhos da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) e torna-se legitimadora da expansão dos sistemas educativos nos anos sessenta e setenta do século XX.

Tomando em consideração as dificuldades sentidas por alguns países do sul da Europa nomeadamente em Portugal, foi criado o Projecto Regional do Mediterrâneo. Nesse contexto de dificuldades, Portugal decidiu pedir ajuda técnica e financeira para estabelecer os objectivos do sistema de ensino, de forma a satisfazer as necessidades de mão-de-obra correspondente às finalidades económicas de longo prazo no país. Este período foi considerado um período de ouro do crescimento do ensino, impulsionado, em primeiro lugar, pela crença no valor económico da educação técnica e científica e em

segundo na educação de base geral. Deu-se assim um reforço dos sectores desenvolvimentistas que foram ganhando influência nos departamentos económicos e nos gabinetes de planeamento educativo e de formação de mão-de-obra. Os sistemas de ensino integrados na OCDE, considerada uma organização de países desenvolvidos, faziam uma opção muito clara por políticas educativas que ligam a educação às necessidades do crescimento industrial e duma maneira geral ao crescimento da economia capitalista.

Com a Revolução do 25 de Abril de 1974, em Portugal, e com a consequente mudança no regime político, o primeiro impacto nas políticas educativas foi a ruptura, acompanhando a pressão dos movimentos sociais populares. Coincidindo o processo revolucionário com a fase final de um ciclo de procura optimista da educação (S. Grácio, 1986), as políticas educativas dos Governos Provisórios vão centrar-se no eixo *educação-democracia-cidadania*. Este trinómio tornou-se progressivamente sinónimo de socialismo considerado como instrumento de libertação dos explorados e oprimidos.

A organização internacional que, nos meados dos anos setenta, se encontrava, nos planos da educação e da cultura, vocacionada para dar seguimento à ideologia socialista era a UNESCO, apostada, à época, em dar conteúdo, nos seus campos de intervenção, às deliberações que apontavam no sentido da construção de uma nova ordem económica e internacional (NOEI).

Embora Portugal não tenha deixado de participar no campo da educação nas actividades da OCDE, será a UNESCO que produzirá o trabalho mais significativo de legitimação da acção governativa no período pós-revolucionário, no sentido de orientar o sistema educativo português para uma verdadeira democratização e de a tornar um instrumento real de desenvolvimento dos homens.

As recomendações da UNESCO assentavam na ideia de uma educação permanente que desembocasse nos seguintes resultados: democratização real da escola, através de medidas compensatórias tomadas em proveito de camadas desfavorecidas da população e da participação de todos na elaboração da política educativa; formação de quadros técnicos e culturais de todos os níveis necessários ao desenvolvimento do país; formação estreitamente ligada às realidades nacionais e centrada sobre as necessidades económicas e sociais; procura de uma maior eficácia, graças a um esforço de

racionalização das actividades, a uma melhor organização administrativa e financeira e a uma descentralização efectiva.

O conceito de democratização do ensino concretiza-se nos seguintes aspectos da política educativa: direito à educação que implica o acesso ao sistema de ensino e o sucesso dentro dele com a consequente representação proporcional de classes e camadas sociais, de sexos e de regiões; acesso aos mesmos conteúdos e valores do ensino/aprendizagem; acesso ao governo e funcionamento das escolas (órgãos de gestão, relações intra-institucionais....); participação das forças e interesses sociais e culturais organizados bem como dos grupos mais directamente implicados (professores, alunos, pais), na definição e aplicação das políticas educativas; relações de articulação do sistema educativo com os objectivos políticos apontados ao desenvolvimento económico, tecnológico, social e cultural.

Verificou-se, como se pôde constatar, um movimento expansionista da escola de massas em todo o mundo que emergiu, em Portugal, a partir da década de sessenta com base na ideologia desenvolvimentista e sustentada pelas políticas de desenvolvimento e expansão do liberalismo económico. As políticas de ruptura referentes ao período revolucionário em Portugal, na década de setenta, não refrearam este movimento mas, pelo contrário, através das medidas compensatórias e da base ideológica de democratização do ensino, ele sofreu um impulso significativo e permitiu que chegássemos ao século XXI com uma total cobertura do ensino básico. O movimento de expansão da escola de massas foi uma realidade em todo o mundo com desfasamentos temporais relacionados com o nível de desenvolvimento de cada país.

No que diz respeito a Portugal, a centralidade do Estado mantém-se no processo de transição do regime de regulação do Estado corporativo para o regime democrático e parlamentar. Tal transição é, no entanto, feita de contradições e de descontinuidades (Gomes, 1999). Estas descontinuidades revelam-se em Portugal porque se propôs passar da escola socialmente segregada, com várias fileiras de ensino, para a escola de massas, no tempo de uma geração. Ainda segundo este autor a forte incorporação legislativa dos padrões de escolarização dos países do centro e a manutenção de indicadores educativos mais próximos da periferia, é reveladora das contradições em que as políticas educativas estão mergulhadas. Entre o quadro institucional que regula as relações educativas e as

práticas sociais muito heterogêneas que lhe estão subjacentes está, também, presente uma dessas contradições.

Rui Gomes (1999), identifica cinco ciclos da política educativa em Portugal no pós 25 de Abril que tiveram interferência directa com o desenvolvimento da escola de massas:

1º- O ciclo de expansão escolarizadora da crise revolucionária de 1974-75 com maiores níveis de participação directa e divergente dos actores educativos e à procura de legitimação internacional;

2º - O ciclo de reconhecimento da crise educativa de 1976-80 que está associado ao enquadramento institucional e normalização da participação dos actores e aos acordos com o Banco Mundial;

3º- O ciclo da consensualização de 1981-86 está ligado com a construção de novos actores sob a designação genérica de comunidades educativas e com a integração progressiva no espaço educativo europeu;

4º- O ciclo da reforma educativa de 1981-86 que articula uma tendência discursiva neoliberal, com o aumento constante da intervenção estatal nos planos jurídico-legal, curricular e da gestão. A aprovação do primeiro Programa de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP), por parte da Comissão Económica Europeia, coloca as políticas educativas definitivamente no espaço europeu;

5º- O ciclo da eficácia após 1992 que consolida a participação dos especialistas nacionais e internacionais na elaboração das políticas educativas, como forma de legitimar as opções técnicas e políticas num quadro da construção de um Curriculum europeu isomorfo;

Além de recente, o processo de escolarização massiva da população portuguesa tem sido lento e difícil, tais são as resistências com que esbarra, culturais e económicas, em particular. Apesar disso, nas duas décadas a de setenta e a de oitenta do século passado, assistimos a uma alteração profunda na nossa sociedade, de tal modo que, nos anos noventa a maioria da população portuguesa até aos dezoito anos se encontrava a estudar (Azevedo, 2002:11,12).

A afluência crescente de alunos ao sistema de ensino e a cohabitação e confronto de vários estratos sociais dentro do espaço escolar trouxe novos desafios e dificuldades à escola, na sua capacidade de proporcionar o sucesso escolar para todos.

A consolidação da escola de massas em Portugal foi tardia e contraditória na sua concretização. (Gomes, 1999). Este autor justifica a sua afirmação realçando os aspectos contraditórios em que se verificou a expansão da escola portuguesa:

- A escolarização de massas devia pressupor um contexto de expansão económica e estabilidade financeira e aconteceu num período de recessão económica e de crise do Estado- Providência.

- A função de instrução de massas que promove a igualdade de oportunidades é contraditória com a hierarquização que provoca a apropriação desigual do sistema educativo pelos grupos sociais em melhores condições para o fazer, criando uma crise de legitimidade à escola de massas mais especificamente no que diz respeito à Escola Secundária Portuguesa.

- Existe uma incompatibilidade entre a racionalidade burocrática do Estado, distributiva, centrada nas leis, nos normativos e nas regras formais e a racionalidade industrial e de mercado, produtiva e centrada nos resultados. As sucessivas tentativas de desconcentração e descentralização do sistema educativo nas duas últimas décadas do século XX e o lançamento de medidas que visam a autonomia relativa das escolas e o novo modelo de gestão pretendem distribuir a responsabilidade por novos actores sociais e garantir e expandir o processo legitimador.

- Registou-se, com a escola de massas, uma incompatibilidade entre as necessidades de aculturação que dão legitimidade à função credenciadora da escola e as necessidades de diferenciação que acolham grupos sociais e culturais diversificados que constituem o novo público escolar.

3.As políticas de regulação e desregulação da Escola Pública

A “gramática da escola”, que suportou a organização escolar, encontra-se actualmente a viver uma dupla crise: uma crise de regulação, por não conseguir cumprir integralmente o seu papel de integração social; uma crise de emancipação por não estar a produzir a mobilidade social esperada por algumas camadas sociais. (Aroeira, 2003: prefácio de António Teodoro, 2003)).

Esta crise surge num contexto de debate internacional sobre a reforma e reestruturação do Estado, desencadeando-se temporalmente a partir da década de oitenta do século XX. Nesta fase tomam-se medidas políticas e administrativas que vão no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas em domínios que eram campo da intervenção do Estado. Segundo João Barroso (2003), as medidas implementadas obedeceram a critérios de modernização, desburocratização e combate à ineficiência do Estado e puderam também ser justificadas por critérios políticos de acordo com projectos neoliberais e neoculturais e de natureza pedagógica. Os argumentos de natureza política para as medidas tiveram como consequência a preparação de um terreno propício à privatização. Simultaneamente, os princípios filosóficos, culturais e pedagógicos apontavam para medidas que propunham a promoção da participação comunitária ao nível local e para centrar o ensino no aluno e nas suas características específicas. As medidas implementadas puderam revestir diversas formas e designações como por exemplo a descentralização, a autonomia das escolas, a livre escolha de escola pelos pais, o reforço de procedimentos de avaliação e de prestação de contas, a diversificação da oferta escolar, entre outras (Barroso, 2003).

Os estudos comparados levados a cabo sobre os modos de regulação estatal no domínio da educação, permitiram identificar elementos comuns sobre esta problemática podendo-se concluir que ela é actual no domínio das políticas educativas ao nível internacional. Sem esquecer a diversidade das abordagens e pontos de vista e a complexidade e heterogeneidade das situações analisadas, João Barroso (2003), identificou nos estudos analisados três aspectos essenciais no que diz respeito à introdução de novos modos de regulação política no campo educativo: o efeito de contaminação, o efeito de hibridismo e o efeito mosaico. O efeito de contaminação

explica em parte a existência de convergências entre diferentes países quer ao nível da importância dada nos discursos às questões do grau de regulação estatal da educação, quer mesmo ao nível dos conteúdos e processos. Há uma tendência para que os decisores políticos e os técnicos de educação adoptem ideias e soluções em prática nos outros países para os aplicarem ao seu sistema educativo. A adopção destas soluções importadas pretende, por um lado, a resolução rápida de problemas existentes e, por outro, legitimar as propostas de mudança sugeridas. Este fenómeno não é novo, pois tem acontecido em vários períodos históricos. Porém, hoje ele assume uma maior relevância devido à internacionalização dos fóruns de consulta e decisão política e ao peso crescente das agências internacionais. Estas agências têm a particularidade de serem lideradas por alguns países que se tornam centrais e que coordenam programas para cooperação e desenvolvimento dos *países da periferia*¹.

Segundo Barroso esse empréstimo de ideias e soluções não passa do nível da retórica e destina-se a legitimar soluções internas. Outras vezes pode resultar duma convergência real com finalidades políticas mais abrangentes. É o que acontece com o processo de globalização, e com a acção de organismos internacionais como a OCDE e o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. A globalização transforma-se numa regulação transnacional e a regulação nacional transforma-se, segundo Teodoro, (2003) numa globalização de baixa intensidade.

Contudo, se a globalização pode servir para explicar as convergências entre países ao nível macro do discurso e das políticas, estas podem esconder e distorcer a diversidade das políticas concretas que são postas em prática, as suas origens locais e os seus efeitos numa sociedade particular.

Outro aspecto ligado ao efeito de contaminação é o que Barroso designa por *externalização* que pode explicar o sucesso que a importação ou exportação de modelos de reforma têm no plano educativo. O recurso sistemático aos ensinamentos e modelos que vêm de outros países visam suportar a argumentação política e a insuficiências nacionais. As referências internacionais desempenham uma função de justificação de valores e ideologias de auto-legitimação, quer dos estudos académicos sobre educação quer dos fracassos das reformas e servem de base à argumentação política....*a importância que as referências à situação internacional assumem, no quadro das*

¹ Consideram-se países da periferia os países menos desenvolvidos da Europa nomeadamente os do sudoeste europeu.

discussões de política interna, não decorre tanto do valor intrínseco dos acontecimentos invocados (reformas, inovações, estruturas), mas mais do seu valor explicativo como síntese do que se pretende considerar como mais conveniente para pôr em prática no próprio país. (Barroso, 2003:29).

No que diz respeito ao efeito de hibridismo consideram-se as sobreposições de diferentes lógicas, discursos e práticas na construção (pressupostos, orientações) e aplicação (procedimentos) das políticas. Esta sobreposição implica uma ambiguidade e um carácter compósito das mesmas políticas. O hibridismo revela-se em dois níveis: nas relações entre países (inter-relação entre os processos de globalização e de regionalização, fluida, múltipla e historicamente contingente) e na utilização no mesmo país de modos de regulação oriundos de modelos distintos (oposição regulação pelo Estado/regulação pelo mercado). Em todos os países coexistem diferentes modelos e práticas nem sempre existindo coincidência entre eles quanto ao que é público e privado, ao que é centralizado ou descentralizado, ao estado e ao mercado. Também não é possível caracterizar os processos de regulação de um país a partir de normas e situações isoladas e não se podem reduzir *estes processos a um jogo de soma nula entre dois pólos e vice-versa.* (Barroso, 2003:31). O conceito de *quase-mercado* é um exemplo deste efeito de hibridismo. Outro exemplo prende-se com o facto de se assistir por um lado a estratégias de desregulação da escola pública e ao mesmo tempo a uma maior intervenção do Estado na regulação das escolas privadas.

O efeito mosaico está ligado à existência, na maior parte dos países, de em conjunto de medidas e iniciativas com o objectivo de pôr em prática os processos de desregulação e privatização. Estas medidas são tomadas em tempos e espaços diferentes e destinam-se a públicos diferentes. A visão do sistema educativo corresponde, assim, à imagem de um mosaico de peças isoladas em que se dá uma mudança progressiva do conceito tradicional de *sistema escolar* para um *sistema de escolas* e da ideia nacional para a ideia local de ensino. Por detrás de uma intenção de flexibilizar a oferta educativa pode estar uma situação de degradação do sistema vigente e a falência dos modelos de reformas implementados.

O caso paradigmático deste mosaico encontra-se nos Estados Unidos da América onde proliferam estratégias, modalidades e formas distintas de desregulação da escola pública. Barroso (2003) agrupou estas medidas em *seis tipos de dispositivos*: o reforço da

autonomia das escolas (transferindo-se para o nível das escolas maior poder de decisão e capacidade de gestão de recursos com a finalidade de aumentar a produtividade e eficácia); privatização da gestão (entregar a gestão da escola a organizações que operam sob contrato pago com dinheiros públicos com o fim de gerirem escolas públicas e assegurarem o seu funcionamento); flexibilização das normas (consiste na implementação de medidas de desregulação que permitem a isenção de cumprir certas normas curriculares, financeiras ou outras); contratualização (consiste na implementação de medidas que visam passar a responsabilidade do governo das escolas públicas para um grupo de contratantes, mediante condições). São exemplo de contratualização as *Charter Schools* dos Estados Unidos da América. Esta forma de contratualização é considerada pelos seus defensores como a melhor solução para aumentar a escolha de escola por parte das famílias sem pôr em causa a escola pública; o financiamento directo às famílias (destina-se a incentivar a livre escolha de escola pelas famílias e é um programa de privatização da escola pública. Os *school vouchers* (cheques-ensino) são o exemplo da aplicação desta estratégia nos Estados Unidos da América); o ensino doméstico (possibilidade dada às famílias para poderem assegurar o ensino obrigatório aos seus filhos sem sair de casa, pelos seus próprios meios, ou recorrendo a empresas especializadas de ensino à distância. As famílias contam com o apoio do Estado e das escolas públicas).

Este conjunto de iniciativas está presente num significativo número de países, mas pode revestir conteúdos e alcance diferentes, de acordo com os contextos, a natureza das estratégias concretas e o tipo de actores que as executa. Assim, Barroso (2003) adverte para o facto de que por exemplo o reforço da autonomia de escola poder integrar-se numa estratégia de *regulação pelo mercado* mas também na *regulação sócio-comunitária*. A contratualização tanto pode constituir uma estratégia de privatização da escola pública como de reestruturação da mesma escola.

Nas democracias ocidentais foram identificados, pelas teorias políticas e pelas análises organizacionais dois modelos antagónicos e complementares: o controlo burocrático, vertical, caracterizado pela regulação voluntária dos comportamentos através da regra e da lei; um modo mais horizontal, caracterizado pela regulação baseada no mecanismo do *ajustamento mútuo* e resultante de influências multilaterais de poder, em que o mercado é o exemplo mais elaborado deste modelo, pelo volume de actores e de

inter-relações que envolve. Segundo Barroso (2003), ambos os modelos têm origem no individualismo liberal. A supremacia da lei valoriza o exercício da autoridade formal e a planificação iluminista da actividade humana baseada numa racionalidade que sintetiza o bem comum enquanto manifestação da vontade colectiva dos cidadãos. A supremacia do livre jogo de forças e das iniciativas expresso na regulação mercantil exprime o desejo da regulação automática e impessoal das relações humanas pelas leis do mercado.

Estes dois modelos têm coexistido em permanente tensão com manifestações variáveis e diversificadas nas diversas áreas políticas públicas e contextos históricos.

Nos últimos tempos, nas sociedades democráticas europeias temos assistido a um recuo do modelo de controlo burocrático resultante da progressiva descredibilização do intervencionismo estatal na provisão dos serviços públicos. Este descrédito estará relacionado com a dificuldade que o Estado tem revelado em exercer a sua função reguladora num contexto de complexidade social crescente. Como reacção a esta realidade, pretende-se actualmente colocar a intervenção do Estado numa lógica de controlo social da escola através da avaliação externa e da responsabilização directa da escola sobre os resultados dos alunos. Há assim uma ênfase nos mecanismos de ajustamento mútuo resultantes da contraposição e complementaridade das lógicas de acção típicos da regulação mercantil.

3.1. A Regulação Estatal e a Regulação Social da Escola Pública

O conceito de regulação implica determinadas dimensões nomeadamente a coordenação, o controlo e a influência, exercidos por uma autoridade legítima, e implica a intervenção das autoridades públicas para introduzir regras e limites no mercado ou na acção social. Segundo Barroso (2003) esta visão institucional de regulação é redutora do processo complexo de múltiplas regulações a que está submetido o sistema educativo (da parte dos professores, das famílias, dos *media* e de outros actores sociais. Esta complexidade torna imprevisível o efeito das regulações do Estado e da sua administração.

Dever-se-á ter em conta que o processo de regulação compreende, para além da produção de regras que orientam o funcionamento do sistema, o reajustamento da multiplicidade de acções dos seus actores em função dessas mesmas regras.

Barroso (2003) defende que a regulação do sistema educativo não pode ser entendida como um processo único automático e previsível mas como um processo compósito que resulta duma regulação da regulação e não do controlo directo sobre a acção dos que devem cumprir determinadas regras e normas.

O Estado não é a única fonte de regulação e pode, em muitos casos, não ser a mais decisiva para os resultados finais. Poderemos, assim falar não de uma regulação mas de uma “multi-regulação” tendo em conta o conjunto de *dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados* (Barroso, 2003:40).

Esta complexidade de regulações compromete o sucesso de qualquer estratégia de transformação baseada na mudança normativa das reformas e torna difícil o equilíbrio e a coerência interna do sistema, colocando em causa o sistema de ensino. As formas encontradas para superar esta situação consubstanciam-se nas medidas da política educativa que preconizam a segmentação do sistema nacional de ensino em subsistemas locais relativamente independentes, a substituição da regulação das estruturas e dos processos pela auto-regulação das pessoas, e a construção de acordos sobre a natureza e finalidades do bem comum educativo que permitam a convergência dos vários processos de regulação.

4.O neo-liberalismo económico e a ideologia da modernização

Diferentemente das décadas de sessenta e de setenta, em que as mitologias socialistas e autogestionárias concorriam com o liberalismo económico e refreavam a fé depositada no mercado, actualmente resulta mais difícil encontrar alternativas credíveis. A crença nas capacidades reguladoras do mercado, na concorrência e na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo económico, na empresa como sinónimo de organização, nos resultados quantificáveis, no controlo da qualidade, etc., é em boa parte sinónimo e significado essencial de modernização (Lima & Afonso, 2002:19).

Depois de assumida a integração europeia como desígnio nacional surgiu em paralelo a necessidade de reformar o sistema educativo no sentido da sua modernização. A formação de recursos humanos era considerada a chave que permitiria ganhar o desafio europeu. A ajuda do Banco Mundial tornou-se imprescindível para responder às necessidades do governo português que fornecia cumulativamente consultoria e ajuda financeira, especificamente para o sector da educação.

A convicção subjacente à orientação das políticas educativas portuguesas a partir dos anos oitenta do século XX, com o retorno da OCDE, era de que a oferta de recursos humanos com qualificações adequadas é essencial para a modernização da economia. O Estado assume-se como actor de modernização, atribuindo ao sistema educativo objectivos e funções relacionados com a mudança tecnológica e a modernização da economia, legitimando o papel económico da escola democrática.

As políticas de educação europeias assentaram, segundo o mesmo autor, em duas perversões: a primeira sobre a determinação da educação pelo contexto económico e pelo mundo do trabalho e a semiclandestinidade vivida pela Comunidade Europeia no domínio da educação tendo em conta que os seus tratados não prevêm orientação neste campo.

A reforma educacional assumiu, então, o estatuto de reforma estrutural, passando a ser apresentada como o meio por excelência que permitiria ao sistema de ensino responder aos desafios da integração europeia e da construção do mercado único, dando um contributo decisivo para a esfera económica através da rápida elevação da qualificação dos recursos humanos. (Teodoro, 2003:53).

O projecto de desenvolvimento europeu assentou essencialmente na transferência tecnológica e na educação. Os conceitos de eficácia, optimização e escola de qualidade acompanham a ideia de empresarização da escola como a única via para a concretização de opções políticas e sociais determinantes à escala europeia e mundial. Nesta lógica industrial as prioridades são resolver os constrangimentos na eficácia apoiando-se na procura do mercado de trabalho cujos postos são concebidos como flexíveis mas exigindo níveis elevados de adequação. A lógica do mercado põe em evidência a nova atitude liberal de concorrência por recursos escassos proposta à escola. Baseada na teoria da livre escolha e de um mercado educativo não sectorizado propõe-se que cada escola mostre eficácia de modo a tomar uma posição na competição entre organizações, postas em rivalidade pela redução aparente da intervenção do Estado (Gomes, 1999). Coloca-se o centro da acção escolar na reputação emergindo uma cultura escolar de pais-clientes e de alunos-produto. Coloca-se o acento tónico na utilidade e minimiza-se a questão dos direitos. Os especialistas do planeamento educativo fazem ressaltar a inadequação do sistema educativo como forma de preparar terreno para as reformas anunciadas.

Podemos considerar que se está em presença duma ideologia neoliberal e, com ela, opera-se ao nível das políticas educativas uma reconceptualização dos termos como autonomia, descentralização e participação. A autonomia pode ser considerada como um instrumento fundamental para a construção de uma cultura de organização-empresa; a descentralização é consentânea com a ordem do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante da eficácia económica; a participação pode ser entendida como uma técnica de gestão.

O sucesso e a qualidade do serviço prestado são aferidos pela capacidade de relacionamento estreito e dependente entre organização e o ambiente, quantificando e controlando a relação custo-benefício e os objectivos definidos consensualmente para realização de interesses gerais e individuais. A racionalidade económica, a optimização, a eficácia são eleitos como elementos centrais e a ideologia da modernização toma como referência a actividade económica, a organização produtiva e o mercado, trazendo o conceito de empresa para a administração pública. As críticas à administração pública surgem como consensuais, e é considerada como urgente a sua modernização assente nas tendências neoliberais especialmente a partir da década de oitenta do século XX. Os programas de reforma tomam a iniciativa privada como modelo e os interesses dos

cidadãos e os seus direitos de obtenção de serviços de qualidade serão assegurados através da racionalização, da eficácia e do mercado. É também considerada possível a coexistência entre o público e o privado e até considerada oportuna pelo facto de se acreditar que a sector privado revelará melhor capacidade de sobreviver numa competição selectiva.

A opção política pelo cumprimento de objectivos não consensuais, a luta pela afirmação de interesses individuais ou de grupos, a democratização e a participação como estratégia, parece inaceitável, irracional, consumidora de recursos e ineficaz. No contexto da reforma, a administração pública passa a fazer parte da tecnologia moderna e racional. A modernização do país, e particularmente no que diz respeito à educação e à escola, é entendida como um desígnio nacional. Nos últimos anos tem-se assistido a um deslocamento da ênfase na democratização para a ênfase na modernização. O fenómeno é típico de diversos países. Porém, em Portugal não se verificou uma ruptura com o discurso da democratização sobretudo no que diz respeito à argumentação política geral que se baseia nos documentos oficiais de carácter enquadrador, especialmente a Lei de Bases do Sistema Educativo que patenteiam e defendem a democratização. O mesmo já não acontece com a legislação regulamentar que aparece impregnada de aspectos do modelo neoliberal. Assim, o discurso político entra muitas vezes em contradição com as medidas tomadas e com os seus efeitos práticos. Remete-se a *“democratização para o discurso político e normativo mais visível, presente em leis fundamentais, em preâmbulos, na apresentação pública de programas e medidas governamentais, ao passo que o discurso da modernização tende a estar presente de forma mais constante nos domínios da regulamentação e da acção política, domínios operativos e implementativos e, por isso, aparentemente menos sujeitos a critérios de conveniência discursiva.”* (Lima & Afonso, 2002:22). A evolução do Sistema Educativo Português está, assim, marcada por duas perspectivas antagónicas: o modelo neoliberal e capitalista e o modelo democrático-socialista. As linhas de acção do modelo neoliberal emergente a partir das décadas de oitenta e noventa do século XX, operacionalizam-se nos seguintes aspectos: distribuição desigual dos recursos; horários diferenciados; restauração da dualidade ensino técnico/profissional e geral (secundário); selectividade do Sistema Educativo socialmente determinada.

A eficiência escolar e a competição são duas dimensões da ideologia modernizadora neoliberal. Ao lado dos conceitos e princípios de equidade escolar e da preparação para a democracia, a livre escolha de escola começa a constituir-se como um tema emergente e vai ganhando terreno nas discussões e tensões sobre educação. Há uma preocupação progressivamente assumida de tornar as escolas produtivas, considerando a produtividade como o resultado da relação entre os recursos atribuídos à escola e o seu impacto educacional. A procura de meios para implementar a produtividade educativa tem-se desenvolvido essencialmente através do recurso extensivo às tecnologias educativas, das reformas educativas globais e da competição mercantil.

Vários autores têm defendido o mercado educativo pelo facto de garantir a escolha mas sobretudo por produzir incentivos para melhorar a eficiência dos serviços educativos e a inovação na educação.

5. A privatização da Escola - tendências actuais

Um aspecto do discurso reformador que atravessou o período de governação sustentado pelo Partido Social Democrata (PSD) foi a liberdade de ensino e a consequente diversificação da oferta educativa, ambas alicerçadas no pressuposto de que era necessário diminuir a presença do Estado e reforçar a iniciativa da chamada sociedade civil. (Lima & Afonso, 2002: 52).

A partir da década de oitenta do século XX, em Portugal, nomeadamente no período de governação social democrata, muitas medidas legislativas foram no sentido da “desestatização do ensino”. Este eixo das políticas educativas desenvolve-se, porém, em conflito com outros eixos das políticas educativas, nomeadamente, os da qualidade e da modernização e o da expansão do ensino. Paralelamente à privatização do ensino superior, assiste-se, de meados da década de oitenta a meados da década de noventa, ao lançamento e desenvolvimento das Escolas Profissionais. Estes projectos implicavam uma nova concepção do Estado, menos interventor e mais regulador e catalizador.

Não se tratava de substituir o Estado pelo mercado, pura e simplesmente pois as Escolas (públicas ou privadas) dependeram sempre do Estado sendo este o principal interveniente na definição dos contratos-programa. O caso das escolas profissionais em Portugal pode ser considerado, na perspectiva de Lima & Afonso (2002), como um reflexo das políticas neo-liberais mais propriamente de uma política educacional híbrida: o projecto emana do Estado mas pretende afirmar-se como uma aposta na iniciativa local.

A aprovação de um novo modelo de gestão e administração das escolas na transição da década de oitenta para noventa do século XX, foi outra medida enquadrada na perspectiva neoliberal, a par da valorização do ensino privado e da implementação das escolas profissionais. Esta medida pretende reconhecer novos interlocutores e participantes activos (pais, empresários, associações e organizações locais) e atribuir um papel central aos consumidores da educação escolar. A avaliação aferida introduzida no sistema educativo português foi alvo de interpretações mais diversas. Este tipo de avaliação foi entendida como um controlo externo, colocando em questão a autonomia profissional dos docentes. Esta medida foi, também considerada como uma forma de solucionar a crise da escola que se manifestava numa falta de confiança nos professores e nos resultados dos alunos. Numa outra análise esta medida pode ser considerada como

uma estratégia para a introdução da lógica de mercado na escola pública, pelo facto de os resultados se poderem verificar por provas estandardizadas e a partir destes se introduzirem pressões competitivas no sistema educativo pela comparação entre estabelecimentos de ensino. Este tipo de avaliação permite criar espaço para a incrementação da procura e escolha de escola, livres.

Segundo determinada perspectiva, o substrato ideológico para a livre escolha parental, que é um dos pilares em que assentam as tendências para a privatização do ensino, encontra-se numa concepção pluralista e democrática da sociedade no sentido em que todas as opiniões têm direito de existir e nesta linha de pensamento os pais têm direito de escolher o modelo concreto de educação que desejam para os seus filhos. O princípio da liberdade de ensino obriga as escolas a adoptarem modelos educativos expressos em projectos educativos próprios, de acordo com a pluralidade e a diversidade das comunidades educativas que servem. Este princípio da liberdade de ensino engloba duas vertentes: a vertente da oferta educativa e a da procura de educação. Na primeira vertente há que equacionar a liberdade de ensinar e na segunda a liberdade de aprender exercida por cada um ou pelos seus encarregados de educação. Neste contexto, o Estado deve respeitar o direito das famílias e das crianças e jovens, não podendo substituir-se a eles. Sendo ambas as liberdades legítimas e fundamentais, enquadradas que estão no ordenamento jurídico, a prioridade deve ser, segundo Jorge Cotovio (2004), concedida à liberdade de aprender pelo facto de residir em cada pessoa humana o direito natural de aprender. A liberdade de ensinar deverá estar submetida à liberdade de aprender e a família delega a acção educativa no Estado ou em instituições privadas. A escolha de escola como uma entidade intermediária na educação das crianças e jovens deverá ser um acto de confiança dos pais.

Intimamente ligado à liberdade de ensinar e à liberdade de aprender está a liberdade da escola que se pode considerar o encontro entre os dois tipos de liberdades anteriores: a liberdade de aprender e a liberdade de ensinar.

Os pressupostos anteriores constituem fundamentos para a existência do ensino privado, tendo em conta uma maior diversidade da oferta e a possibilidade de escolha de um projecto educativo do agrado dos pais. As medidas educativas recentes para a escola pública, nomeadamente a imposição da elaboração do Projecto Educativo de Escola, a avaliação aferida e a publicação dos resultados parecem encaixar-se nos princípios da

liberdade de escolha de escola, colocando as escolas públicas sob a mesma lógica de mercado.

Para alguns políticos, o Estado deve criar condições para que o sector privado venha a contribuir para uma oferta diversificada e de qualidade.

Porém, decorre da liberdade de aprender uma obrigação que o Estado tem perante os cidadãos de proporcionar a todos o acesso à educação. E desta liberdade e possibilidade de qualquer cidadão aceder à educação nasce o princípio segundo o qual a educação não pode estar subjugada a nenhuma moda, política ou religião.

Podem considerar-se três formas de cumprir estes princípios de cidadania: através do monopólio educativo do Estado; através de um sistema de liberdade escolar, à margem do Estado ou liberalismo total; através de um sistema misto de liberdade escolar protegida pelo Estado.

Neste último sistema, o Estado consente, favorece e fomenta a criação das escolas privadas, em condições idênticas às das escolas estatais. Segundo a perspectiva de alguns políticos, só este sistema é autenticamente livre.

Está, assim, identificado o fundamento ideológico compatível com a democratização do ensino que fundamenta a expansão da escola e com as tendências de privatização e introdução das lógicas de mercado na escola pública. Daqui resulta um sistema misto, equivalente aos *quase-mercados* de educação.

6.Os ”quase – mercados” de educação: políticas de fomento

Várias reformas da educação operadas em diferentes países do mundo têm tido como objectivo romper com um sistema único de educação providenciada pelo Estado. Um dos passos dados neste sentido foi a tentativa de dismantelar as burocracias centralizadas, trocando-as por sistemas de escolarização com maior diversidade e com maior ênfase na escolha parental e na competição entre escolas. Em paralelo atribui-se um papel de maior relevo ao sector privado. Essas políticas educativas têm dado grande relevo à autonomia de escola e à escolha parental em Portugal e em vários países estrangeiros, designadamente na Inglaterra, País de Gales, EUA e Nova Zelândia.

A autonomia de escola, na perspectiva de Whitty & Power (2002), é entendida como a administração própria da escola que inclui alguns ou todos os aspectos do financiamento e a transferência da tomada de decisões dos gabinetes regionais e distritais para a escola.

A escolha parental tem a ver com políticas que defendem a oferta de oportunidades para a escolha entre escolas estatais e as que usam financiamento público para alargar a escolha no sector privado. Estas políticas não são, contudo, assumidas nem consideradas como a privatização da educação.

Neste contexto surge uma *mercantilização* da educação ou o desenvolvimento dos *quase-mercados de educação nos serviços do Estado-Nação e ou do Estado-Providência.*” (Whitty & Power: 2002). Estes quase-mercados são vistos pelos críticos como a resultante da combinação entre autonomia de escola e escolha parental com maior grau de regulação pública, financeira e governamental.

A emergência destes *quase-mercados* tem-se verificado em muitos sistemas de educação pública de massas.

As características distintivas de um *quase-mercado* de educação para um serviço público são, de acordo com Levacic, (1995, citado por Whitty & Power, 2002), as seguintes:

- 1- Separação do comprador (Encarregado de Educação) do vendedor (Administrador da Escola) e a possibilidade de escolha entre vendedores por parte do utilizador;

2- Manutenção de padrões de regulação elevados com o governo a controlar aspectos como a entrada de novos administradores, investimento, a qualidade do serviço, o currículo nacional e o preço.

“A falta de uma relação coerente do dinheiro convencional e a força da intervenção governamental distinguem os “quase-mercados” da idealizada visão de mercado “livre”. (Whitty & Power, 2002).

Alguns aspectos desta mercantilização contribuem para a privatização (num sentido ideológico e não estritamente económico). Estas políticas tendem a fomentar a crença de que o sector privado é superior ao sector público, a forçar as instituições do sector público a operarem mais como as do sector privado e a encorajar a tomada de decisão privada (individual ou familiar) em detrimento do processo burocrático.

Duma maneira geral a educação aparece definida mais como um bem privado do que como uma questão pública. A tomada de decisão educativa transformou-se numa questão de escolha do consumidor em vez de direitos de cidadãos.

Os defensores dos *quase-mercados* de educação utilizam os seguintes argumentos: segundo os mesmos, os *quase-mercados* irão conduzir a uma maior diversidade de financiamento, a uma melhor e mais eficiente administração escolar, à promoção da profissionalidade e à eficácia escolar. Moe (1994), relativamente aos Estados Unidos da América e Pollard (1995) no Reino Unido, são unânimes em considerar que reformas desta natureza irão trazer benefícios para as famílias dos consumidores desfavorecidos que têm sido mal servidas por acordos convencionais.

Os críticos dos *quase-mercados* questionam a eficiência, responsabilidade, escolha e diversidade e apontam o aumento da desigualdade entre escolas como uma grave consequência dos *quase-mercados* de educação.

Com base nos estudos realizados em Inglaterra sobre esta temática, pôde-se constatar que, apesar de terem sido introduzidas, a partir das décadas de oitenta e noventa do século XX, medidas consideradas centralizadoras, nomeadamente a introdução do currículo nacional, o sistema de avaliação e o regime de inspecção, a maioria das reformas tem sido concebida para promover a escolha parental e transferir responsabilidades das Autoridades Educativas Locais para as escolas e para os encarregados de educação. Ainda antes da década de oitenta do século XX, a grande maioria das crianças é educada em escolas do Estado, sustentadas pelas Autoridades

Educativas Locais (AELs), democraticamente eleitas e que detinham o controlo político e burocrático das escolas e forneciam suporte profissional. Após a eleição do partido conservador para o governo em 1979, iniciou-se o desmantelamento do monopólio das AELs sobre as escolas. Uma das primeiras reformas da política educativa deste período foi o "Assisted Places Scheme" que disponibilizou fundos para que as crianças com dificuldades de aprendizagem oriundas de famílias pobres pudessem frequentar algumas escolas de elite privadas. Este plano de escolas subsidiadas permitiu um tipo de privatização que suprimia a mercantilização própria do sector privado protegendo as escolas privadas da influência das forças do mercado. Porém, a adesão das escolas privadas ao plano de subsídios em troca da aceitação de crianças com dificuldades de aprendizagem veio a resultar na falência de algumas delas e, consequentemente, na não adesão ao plano pela grande maioria.

A legislação procurou criar formas de funcionamento das escolas do Estado, inteiramente fora do controlo das AELs ocasionando a mercantilização do sector público e atenuou a distinção entre os dois sectores. As escolas tecnológicas urbanas eram disto um bom exemplo pois tendo um currículo baseado na ciência e na tecnologia aplicavam os princípios dos patrocinadores comerciais. A Administração Local de Escolas deu a muitas das suas escolas maior controlo sobre os seus orçamentos e sobre a sua administração recebendo fundos determinados pelas idades e pelo número dos seus alunos. A livre admissão permitiu às escolas estatais atrair o maior número de estudantes possível de acordo com as suas condições físicas, em vez de se limitarem a receber os alunos de uma zona definida, permitindo aqui que outras escolas permanecessem abertas. Estas medidas da livre admissão e do financiamento per capita foram entendidas como os elementos decisivos, as peças do puzzle que faltavam para criar um "quase -mercado de educação". Isto significou a implantação de um sistema em que as escolas se tornassem responsáveis para com os seus clientes e ambos se tornassem mais eficazes.

Com a subida ao poder do partido trabalhista em 1997 foi abolido o "Plano de Escolas Subsidiadas" mas manteve-se a maioria das características básicas do anterior governo, expandindo o seu programa de escolas especializadas e implementando em simultâneo mais regulação central em todas as escolas e AELs.

Nos anos oitenta, a Nova Zelândia apresentava uma situação educativa contrária ao que se passava na Inglaterra e nos Estados Unidos. De forma pacífica o partido

trabalhista abraçou o *monetarismo* e as novas técnicas da administração pública. As reformas iniciadas em 1989 tiveram como finalidade a transferência de responsabilidades relativas à atribuição orçamental, à admissão de pessoal e aos resultados educativos do governo central para cada escola individualmente. Segundo Withy & Power (2002), esta reforma na Nova Zelândia, apesar de apresentar aspectos coincidentes, oferece um modelo de gestão mais equilibrado pelo facto de dar maior ênfase à equidade, ao envolvimento da comunidade e ao envolvimento parental. Houve, também, aspectos do orçamento não transferidos para as escolas tais como os salários dos professores e de alguns serviços centrais de apoio. Ao contrário da Inglaterra, em que o financiamento era atribuído com base no salário médio dos professores, na Nova Zelândia o financiamento era feito com base nos salários reais e no ratio professor/aluno. Também as directrizes sobre o currículo nacional eram mais pormenorizadas, mais prescritivas e respeitadoras das minorias do que em Inglaterra.

A expansão do sector privado da educação, na Nova Zelândia, começou em 1996 com a criação do “Targeted Individual Entitlement” equivalente às “Assisted Places Scheme” em Inglaterra. Este sistema envolveu cerca de um terço das escolas privadas. Wylie (1999), considerou que as políticas da Nova Zelândia aderiram a um sistema designado de *quase-cheque* em que as escolas competem pelo dinheiro dos pais destinado à educação. Em 2002, o governo da Aliança Trabalhista refreou as forças de mercado impondo novas regras de admissão e acabando com o *Target Individual Entitlement*. Introduziu-se o modelo de definição dos objectivos e intervenção nas escolas com mais dificuldades.

Nos Estados Unidos da América o facto de o governo ter um papel pouco interventivo nas políticas educativas, tornou mais difícil a generalização das políticas que proporcionassem a escolha parental e a transferência do poder de decisão para as escolas. Como consequência existe uma diversidade de origens e efeitos e variados planos de escolha debatidos ou implementados nos últimos anos. Há escolas de longa estadia, escolas unidas em associação, escolas alternativas, por vezes baseadas em princípios pedagógicos progressivos e escolas católicas privadas. Nesta sequência é também variada a natureza das escolas semi-autónomas que se desenvolveram em muitos estados. A *variedade de programas para permitir a famílias com baixos rendimentos escolher*

escolas privadas tornou-se, também, numa das características da educação urbana nos EUA. (Withy & Power, 2002).

Os testemunhos sobre eficácia e os efeitos da desagregação nos anos oitenta levaram a concluir que o impulso dado à escolha parental, em vez da intervenção política concertada, proporcionou uma melhor oportunidade educacional para os alunos e pais minoritários.

Os estudos realizados permitem concluir que apesar de as reformas da Nova Zelândia apresentaram uma experiência mais aprofundada com a livre escolha parental no sector do Estado do que em Inglaterra, foram estes dois países que, a par de algumas escolas distritais norte-americanas, foram mais longe neste tipo de experiência. Nos EUA a transferência financeira para as escolas distritais não foi tão longe quanto na Inglaterra ou Nova Zelândia. É, no entanto, esclarecedor o aumento do recurso a empresas que visam lucro em concursos de escolas públicas. As empresas pró-lucro são nos EUA o sector com o crescimento mais rápido no seio das escolas *charter* (com um tempo de vida determinado). Outro fenómeno que se encontra em franco desenvolvimento é o “ensino domiciliário”, um exemplo de privatização – *talvez um exemplo de privatização no seu sentido mais literal.* (Withy & Power, 2002).

Em Portugal, a reforma da administração da educação foi apresentada, ao longo dos últimos anos, como um imperativo, ocupando lugar de destaque nos discursos políticos. As críticas ao centralismo educativo, burocrático foram insistentes e reuniram consensos. Os próprios ministros responsáveis pela tutela do Sistema Educativo teceram grandes críticas ao sistema burocrático e centralizado. A autonomia de escola começou a emergir como objectivo das reformas. Esta autonomia, tal como era apresentada no discurso político, estava ligada a uma descentralização real e a uma democratização da administração da educação. Porém, no que diz respeito à implementação destes objectivos para a reforma do Sistema Educativo, deparamos com ambiguidades e inconsistências significativas que geraram expectativas contraditórias e equívocos que emergiram de forma mais perceptível na fase de regulamentação. Verificou-se que os consensos que suportaram a reforma não foram reais revelando-se, ao nível das regulamentações, diferentes lógicas políticas. *Se por certas correntes, a crítica à burocracia do ministério legitimava a adopção de mudanças profundas numa lógica de divisão de poderes e fazia sobressair uma agenda de tipo participativo e descentralizador, para outras era a agenda*

técnica e implementativa, de tipo modernizante, que viria a ser acentuada na procura de soluções mais eficazes e eficientes. (Lima & Afonso, 2002: 65).

Numa fase posterior, a agenda democrática e descentralizadora e a agenda modernizadora e tecnocrática, surgiram nos discursos de forma articulada. A evolução subsequente foi no sentido de sobrevalorizar as duas últimas dimensões em detrimento das primeiras. Com um certo atraso em relação a alguns países da Europa foram-se deixando de lado os conceitos de democratização da educação e descentralização da administração e foram tomando relevo a modernização e a tecnocracia.

Na luta contra a burocracia e contra a ineficácia apresentam-se os modelos e os métodos da gestão privada como paradigmas.

A ideia de privatização, seja num sentido de um desinvestimento progressivo, seja através de estratégias de concessão, ou mesmo de privatização propriamente dita, tende assim a ser apresentada como coincidente com a própria ideia de reforma da administração pública, isto é, com a assimilação por parte desta, dos modelos e dos modos de funcionamento típicos do sector privado e empresarial. (Lima & Afonso, 2002:69).

Porém, ainda segundo Afonso (1995) citado por Lima & Afonso (2002: 85), não se pode falar na prática de uma valorização dos estilos de gestão do sector privado na educação pública básica e secundária nem num sistema competitivo entre as escolas do ensino não superior, nem que seja possível a curto prazo a concretização de um modelo de responsabilização e de prestação de contas congruente com a ideologia de mercado.

Nas sociedades capitalistas os dois pilares de regulação social Estado e mercado não se excluem e no contexto de ascensão neoliberal elas estão intensamente ligados. A nível nacional o Estado confronta-se com o recente protagonismo do mercado que aceita e incentiva. Ele vem reduzindo a sua intervenção na economia, tornando-se permeável à adopção de lógicas e valores de mercado. *Estas mudanças são mais visíveis quando o Estado tenta alterar as políticas públicas, circunscrevendo mais o seu âmbito de actuação e privatizando serviços públicos, favorecendo na mesma organização a coexistência de serviços públicos e privados, ou adoptando modelos de gestão não compatíveis com a preservação de valores próprios do domínio público.* (Lima & Afonso, 2002:86).

Estas estratégias enquadram-se, pois, nas características dos *quase-mercados* e têm tido expressão no campo das políticas sociais e da educação. A privatização de cantinas, rádios e reprografias escolares, e ainda aceitação de publicidade e de patrocinadores privados ou quando se incentiva o mecenato a desenvolver determinadas actividades que competia ao estado financiar, está-se perante aspectos definidores de um *quase-mercado* de educação. A pressão competitiva com base nos resultados mensuráveis dos exames e a apologia de escolas de excelência, poderá resultar num desinvestimento na educação e provocar um esbatimento entre as fronteiras do público e do privado.

A coexistência de escolas públicas com escolas privadas ou com escolas públicas de gestão privada são uma prova da existência de um *quase-mercado* de educação. As explicações, constituindo um serviço privado ainda que pouco assumido e regulamentado, encaixam perfeitamente neste contexto de *quase-mercado* da educação.

6.1. Os efeitos sociais das políticas pró - mercado de educação

A investigação sobre os efeitos das reformas educativas levadas a cabo nas últimas décadas nos países referidos dá conta da relação das expectativas com os resultados quer ao nível do uso mais eficaz dos recursos quer ao nível de ganhos a nível global. Withy & Power (2002), apresentaram um apanhado sobre as conclusões de vários estudos levados a cabo sobre os *quase-mercados* de educação.

O estudo de Birmingham levado a cabo por Bullock & Thomas desde 1994 a 1997, concluiu que a auto-administração foi uma reforma de sucesso, embora constatassem a insuficiência de dados sobre a relação entre níveis e recursos disponíveis e resultados da aprendizagem. Esta necessidade de obter mais informação prendia-se com o facto de as escolas mais afectadas com dificuldades financeiras e que procuravam um impacto mais positivo nos resultados serem aquelas que tinham mais alunos de meios menos favorecidos (com um peso de factores exógenos à escola diferente). Este estudo também revela preocupações sobre os efeitos dos *quase - mercados* na política social. Apesar da escolha parental ter sido facilitada pelo livre acesso, quando uma escola está

cheia, fecha as suas portas, encorajando uma atitude cada vez mais selectiva nas escolas sobrelotadas. Assim, o livre acesso pode ter um efeito de aumento de oportunidades para as elites, proporcionando uma desigualdade cada vez maior. O perigo do elitismo é também demonstrado por outros estudos designadamente por Bartlett (1993) e por Ball (1990) sobre os *quase-mercados* em Londres, Feintuck (1994), afirma que os dados apontam para o facto de que as escolas discriminam alunos com necessidades educativas especiais e Bartlett (1993) refere que esta situação só não aconteceria se o preço do mercado variasse com as necessidades do cliente. O actual prémio pago por crianças com necessidades educativas especiais não deve ser suficiente para compensar uma escola menos popular habituada a receber menos recursos, e cujas características dos alunos são menos desejáveis. Glennerster (1991), sugere que, uma vez dada oportunidade, as escolas irão tornar-se mais selectivas com os alunos que poderão fazer baixar os resultados gerais e afectar a sua média na posição do mercado. A informação sobre a eficácia ao ser incompleta e se limitar apenas à lista dos resultados de testes e exames fomenta o carácter selectivo e elitista das escolas e distorce o seu real desempenho. Este sistema de listagem baseado numa escala unidimensional de excelência académica não permite a recolha de dados sobre os efeitos das políticas de escolha na promoção da diversidade horizontal do sistema educativo.

As políticas de livre escolha parental que têm sido alvo de análise estão a ser questionadas e há uma previsão de que...*a (livre) escolha mais do que conduzir a formas de financiamento mais diversas e adequadas (com maior capacidade de resposta), tal como anunciadas pelos seus defensores, irá reforçar a hierarquia entre escolas já existente, baseada nos resultados dos testes académicos e classes sociais.* (Walford & Miller, 1991, citados por Withy & Power, 2002).

As escolas que são mais escolhidas são aquelas que associam o seu sucesso ao modelo tradicional das escolas selectivas que mais responde ao sistema de *rankings* em vigor, atraindo os estudantes mais capazes de fazer realçar os resultados em testes e exames. Walford (1992), admite que a possibilidade de escolha poderá conduzir a uma melhor qualidade de ensino, mas refere que os dados existentes mostram que ela irá discriminar particularmente as crianças de classes trabalhadoras e descendentes de afro-caraibianos. É referido, também, que as crianças das classes trabalhadoras e em especial

as que revelam necessidades educativas especiais são segregadas com maior probabilidade em escolas com recursos mais pobres.

Wylie (1994) registou que as escolas em áreas de baixos rendimentos têm maior probabilidade de perderem alunos para outras escolas. A grande questão é saber se os juízos de valor sobre as escolas tendem a ser feitos baseados nos estratos sociais ou em critérios estritamente académicos com poucas referências ao seu desempenho global e quanto às medidas para o desenvolvimento de valores.

No caso da Nova Zelândia, Wylie (1994) concluiu que os *quase-mercados* levaram escolas estatais a investir mais na aparência das instalações, na instalação de alguns computadores e na imagem pública do que na melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Verificou, ainda, que *as reformas não parecem capazes de contrariar ou reforçar factores que afectam o sistema de matrículas nas escolas, os quais se escondem por detrás do poder destas da mesma forma que a demografia local é afectada pelo emprego, etnia e classe*. (Gordon, 1994, citado por Wylie, 1995,). A mesma autora refere que a reforma da escola para o regime de auto-administração não proporciona, por si só, a eficácia. Seriam necessárias outras medidas adicionais. Contesta, pois, que se considerem os mecanismos de mercado como a chave para resolver quer o aumento de escolas falhadas quer para proporcionar melhores resultados a estudantes desfavorecidos. O caminho não passará por relações de competição entre escolas mas por relações de cooperação. O trabalho desta autora sugere, pois, que muitas das diferenças entre escolas resultam de factores que estão muito para além do controlo dos pais e das escolas, com excepção do poder que os pais favorecidos tinham para potenciar essa vantagem, aumentando as desigualdades educativas e a polarização social.

As fraquezas das medidas aplicadas produziram um nível de regulação reforçado por parte do governo central resultando numa apertada inspecção, num controlo técnico feito através de um currículo mais prescritivo e de novas políticas de avaliação.

Nos EUA, apesar de se ter partido da intenção de, através do sistema de escolha no sector público, combater a segregação racial, ele continua a trazer inquietações quanto aos seus efeitos na equidade, não havendo, também, dados claros que atestem um impacto positivo nos resultados obtidos pelos alunos. Os resultados dos estudos têm-se revelado inconclusivos dando espaço a defensores e a não defensores do sistema de escolha.

Alguns defensores das forças de mercado que reconhecem a debilidade das reformas respondem através duma posição de aproximação a formas puras de mercantilização e completamente privadas para o sistema educativo. Muito do apoio para avançar na descentralização do financiamento educativo decorre dos alegados benefícios do financiamento privado. Porém, apontam-se poucas razões para pensar que o alargamento de oportunidades para frequentar escolas privadas poderá beneficiar muito mais todos os grupos de forma igual. As escolas que já são mais selectivas reuniriam condições para manter-se em vantagem, exigindo pagamentos adicionais. Tooley (1995) afirma que não se poderá avaliar o potencial e os efeitos dos mercados de educação tendo em conta os efeitos dos *quase-mercados*. Este autor, argumenta, ainda, que seria necessário um sistema único privado em que pais e estudantes deveriam ter a liberdade para poder determinar melhor o tipo de escola para si próprios. Identifica muitas falhas de equidade nos sistemas democráticos e sustenta que a total regulamentação não tem efeitos benéficos. Withy & Power (2002) criticam esta posição contestando que a mercantilização e a privatização pudessem produzir progressos na qualidade prevendo mesmo efeitos negativos na equidade.

Este é o actual debate que se trava ao nível das reformas educativas em vários países.

Com desfasamentos temporais relativos à evolução social, cultural e política de cada país, as políticas dos *quase-mercados* de educação vão ganhando algum tipo de implantação. A crise financeira global, o défice de desenvolvimento num número significativo de países e as percentagens insucesso escolar têm feito repensar novas modalidades de financiamento que se conjuguem com o aumento de eficácia. As questões da equidade vão mesclando esta discussão, embora estejam a ser relegadas para um plano de menor relevo.

CAPÍTULO III

AS EXPLICAÇÕES: UM FENÓMENO MUNDIAL EM EXPANSÃO

Ainda que a história das explicações esteja em grande parte por fazer (ao invés do que se passa, como sabemos, com a história da escola), parece-nos plausível admitir que o desenvolvimento dos modernos sistemas educativos e a consolidação da “gramática da escola” (Tyack & Tobin, 1994; Nóvoa, 1995), nomeadamente a centralidade conquistada quer pela pedagogia colectiva (“ensinar a todos como se fossem um só”) quer pelos exames, criaram o ambiente propício para o aparecimento de respostas educativas “alternativas” através das explicações.

Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo, 2006)

1. Caracterização geral

O termo explicações refere-se, segundo Costa, Ventura & Neto-Mendes, (2003), a *práticas que correspondem a um serviço privado e remunerado, exercidas geralmente por professores fora da escola, visando a melhoria do desempenho académico dos alunos.*

A constatação empírica e alguns estudos realizados permitem afirmar que o fenómeno das explicações está em franca expansão no estrangeiro e também no nosso país. Ele tem, segundo Bray (1995), sofrido um incremento significativo a partir da década de oitenta do século XX em praticamente todo o mundo. Este aumento mundial está a tomar as proporções de um crescimento exponencial em alguns países e tem vindo a tomar grandes proporções em várias partes da Ásia do leste (Japão, Hong Kong, Coreia do Sul e Tailândia), África, Europa e América do Norte. Ainda segundo o mesmo autor, as explicações assumem uma importância significativa quer nos países ricos quer nos países pobres. Abrangendo todos os níveis de ensino, elas são mais comuns nos anos de escolaridade em que os alunos são submetidos a exame e reflectem-se numa melhoria do desempenho e na capacidade de prosseguimento de estudos.

“O fenómeno das explicações tem sido mantido longe das atenções das sociedades, em geral, quer se analise o problema na perspectiva das autoridades políticas a quem cabe a tarefa de regular a administração dos respectivos sistemas educativos quer, sobretudo, na perspectiva dos investigadores e académicos que não lhe têm dedicado a atenção que na nossa opinião merece.” (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2005).

São conhecidos alguns estudos sobre este fenómeno no estrangeiro, estando a investigação nesta área em Portugal ainda muito pouco desenvolvida.

No seguimento do conceito de explicações, as conclusões desses mesmos estudos apontam para que a procura das explicações por parte das famílias constitui uma

estratégia das mesmas para superar a erosão do valor instrumental dos diplomas académicos e aumentar a competitividade dos filhos durante os percursos académicos e no seu processo de integração no mercado de trabalho. Admite-se, pois, que as explicações contribuem para o incremento do sucesso académico.

As razões apontadas em vários estudos para justificarem o efeito positivo das explicações no desempenho académico dos alunos que as frequentam prendem-se com vários factores: utilização de estratégias diferentes das que são utilizadas na escola; condições ambientais diferenciadas; diferente dimensão dos grupos de trabalho que são sempre menores do que as turmas da escola; expectativas de sucesso por parte das famílias e de alguns alunos; reforço positivo acrescido e aumento do grau de responsabilidade do explicador que se prende com a ligação mais directa ao explicando e à prestação de contas à família do mesmo; prestação de um serviço pois quem paga pede contas e exige resultados positivos; uma abordagem de mercado educativo: serviço, clientes e fornecedores. Segundo Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo (2006), *“a explicação pode permitir (embora tal possa não acontecer sempre) um ensino individualizado, o que contrasta com o ensino massificado oferecido pelos sistemas educativos modernos; ii) a explicação pode apresentar-se como o espaço de realização dos trabalhos de casa, o que mostra mais uma dimensão da complementaridade que pode existir com o sistema regular de ensino; iii) a explicação pode ainda realizar a função (quiçá uma das mais apreciadas pelos clientes destes serviços...) de preparação para os exames, cuja relevância máxima é atingida no caso do exame nacional; iv) a explicação pode cumprir ainda a função (mais social do que académica, reconheça-se) de apoio à família, oferecendo serviços de ocupação dos tempos livres vitais para uma família nuclear cada vez mais restrita e com elevados índices de ocupação laboral fora da esfera doméstica.”*

Os estudos realizados no estrangeiro confirmam que o desenvolvimento do fenómeno das explicações tem sido paralelo à massificação do ensino e à emergência de políticas educativas de matriz neo-liberal que adoptam orientações para o mercado de educação. É um facto que esta actividade está a ter um peso crescente na educação e na economia de alguns países. As explicações fazem parte de um mercado educativo, tendo em conta que contêm elementos que caracterizam qualquer mercado: um serviço, clientes e fornecedores. Sendo a explicação dada ao aluno o serviço fornecido, o aluno e a família são o cliente e os Centros de Estudo ou de explicações ou os explicadores individuais são os fornecedores

desse mesmo serviço educativo. Os mesmos estudos ligam o fenómeno às políticas de coexistência do ensino público e do ensino privado ou à ascensão do ensino privado, ao investimento ou desinvestimento em educação por parte dos respectivos governos, à redistribuição de riqueza, à corrupção e ao tipo de avaliação dos alunos que se pratica nas escolas, com incidência quase obsessiva pelos testes e no cumprimento de objectivos quantificáveis.

A prática das explicações (serviço privado de educação, realizado fora da escola, complementar à escola) desenvolve-se segundo formas diversificadas. Esta diversidade acontece dentro de cada país mas também de país para país. Este mercado educativo paralelo à escola constituído pelas explicações desenvolve-se segundo variadas formas de proximidade ou à distância num *sistema tradicional explicador/explicando em casa ou em pequenos grupos, grandes turmas ou enormes plateias. Podem ainda ser realizadas através de correspondência postal, e-mail, telefone ou telemóvel* (Sharma, 2002, citado por Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2003).

Em Portugal bastará passear por uma cidade ou vila com um olhar mais atento para encontrarmos anúncios de explicações sob várias formas: ou em dísticos identificativos dos Centros de apoio ao estudo ou de explicações, ou através de pequenos cartazes afixados nos estabelecimentos comerciais. Podemos, ainda, confirmar a existência de anúncios de explicações nos jornais nacionais e na Internet.

Esta actividade, que é exercida de muitas formas em cohabitação e que não está totalmente institucionalizada nem regulamentada, é considerada por Costa, Neto-Mendes & Ventura (2003) como “*uma actividade na sombra sobre a qual se fala pouco e pouco se conhece*”. Estudos mundiais apontam, também, para a existência de aspectos menos sérios relacionados com esta actividade sobretudo nos países menos desenvolvidos, e que podem assumir diversos aspectos designadamente a chantagem de explicadores/professores ensinando nas explicações os aspectos mais importantes do programa. Vários autores referem que as explicações coincidem com um certo laxismo por parte dos governos ou podem ser uma forma discreta de desinvestir na educação mantendo através das explicações um patamar aceitável dos níveis de sucesso académico.

Os fornecedores das explicações não obedecem a um padrão homogéneo e institucionalizado. Podem ser professores de escolas, estudantes universitários, professores desempregados que oferecem o seu serviço quer particularmente, quer em Centros

formalizados como empresas de fornecimento desses mesmos serviços. Acontece, ainda, segundo Bray (2005), haver alguns estudantes do ensino secundário a darem explicações a alunos do ensino primário para conseguirem alguma autonomia financeira. A idade dos explicadores é muito diversa e contrastante, podendo haver explicadores muito novos e explicadores de idade avançada. Esta Actividade não é, assim, tutelada e submetida a nenhum controlo de qualidade. Em países como Austrália, França e Singapura os professores são proibidos de fornecerem serviços de explicações aos seus próprios alunos. Em Portugal, estão igualmente proibidos de dar explicações aos seus alunos e também aos alunos da sua Escola ou Agrupamento, segundo a Portaria nº 814/2005 de 13 de Setembro. Porém, há países em que é frequente os professores receberem dinheiro referente ao suplemento de explicações aos seus próprios alunos (Índia, Líbano e Nigéria). Há, ainda, formas de explicações que fogem às formas tradicionais directas e presenciais (individual explicador/explicando; explicador/pequeno grupo; explicador/ grande grupo). Confirma-se a prática de explicações por telefone, mas principalmente através da Internet. Através destes meios os explicadores e os explicandos podem estar a grande distância e até em países diferentes. Os pagamentos destes serviços são feitos através do cartão de crédito utilizando a mesma via electrónica. São já uma realidade em expansão a existência de empresas multinacionais fornecedoras dos serviços de explicações. Há, pois, que ter em conta o impacto sócio-económico das explicações: *E este pode ser visto em duas perspectivas: de um lado, o esforço individual exigido a cada família que não pode ser negligenciado conhecido que é o baixo nível salarial médio português no contexto da União Europeia; do outro lado, o impacto das explicações enquanto actividade económica, envolvendo largas centenas (ou milhares, este levantamento está por fazer em Portugal...) de explicadores que fazem disso a sua actividade principal ou em part-time – embora não se conheçam estudos, é geralmente comentada pelos pais que recorrem aos seus serviços a relutância dos explicadores em fornecerem o documento comprovativo dos pagamentos efectuados para efeitos da sua contabilização no conjunto das despesas com a educação a incluir na declaração dos rendimentos familiares (vulgo IRS, imposto sobre o rendimento dos singulares). Estas práticas económicas informais alimentam a chamada “economia paralela” que alguns estudos estimam representar entre um quarto e um quinto do PIB português (Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo, 2006).*

Não se afigura, pois, fácil o conhecimento mais aprofundado do fenómeno pelo facto desta actividade revestir formas diversificadas e serem, em muitos casos, do domínio privado. Ele faz parte duma economia paralela traduzindo-se em rendimentos não declarados para os explicadores que, por isso, nem sempre assumem publicamente essa actividade. Acresce a estas circunstâncias o facto de que “*as escolas resistem a admitir o contributo das explicações para o sucesso dos alunos*”.(Bray, 2002 citado por Costa, Neto-Mendes & Ventura (2003).

Os investigadores desta problemática consideram que os governos deveriam dar atenção ao fenómeno das explicações, à sua escala e natureza e perceber o impacto deste fenómeno no orçamento das famílias, e as suas implicações no que diz respeito à qualidade e eficácia das escolas públicas, bem como às questões da equidade social.

Janice Aurini (2003) considera que o mercado das explicações está a sofrer em alguns países transformações profundas tomando a configuração de grandes mercados profissionais de educação. A legitimação destes mercados prende-se com aspectos inovadores com uma especialização e diversificação cada vez mais acentuadas nos seus serviços. Estes mercados altamente especializados constituem uma indústria cujos mecanismos de oferta e procura cumprem as regras de qualquer empresa multinacional. Esta indústria apresenta uma dualidade de movimentos:...*the shift social trustee professionalism to market professionalism e a splintering of professionals within the education sector* (Aurini, 2003). A indústria da educação privada constitui um casamento perfeito entre conhecimento, capital e educação. Esta distinção marca, segundo a análise da mesma autora, a profissionalização das explicações privadas e representa uma evolução relativamente ao ensino privado. O incremento da popularidade deste negócio assinala não apenas a difusão do mercado profissional das explicações mas também um incremento da ligação entre os pais dos alunos da educação pública e os profissionais das explicações.

2.O estado do fenómeno em alguns países estrangeiros

O fenómeno das explicações tem sido estudado em vários países estrangeiros nomeadamente no Japão, em Hong Kong, no Bangladesh, no Reino Unido, na Alemanha, França, Egipto, Quénia, Grécia, Turquia e Canadá, entre outros.

Neste ponto apresentarei, de forma geral a panorâmica das explicações em alguns países, procurando dar uma perspectiva do fenómeno nos países desenvolvidos e nos países em vias de desenvolvimento, procurando encontrar padrões de homogeneidade ou de contraste ao nível das características do fenómeno, extensão, factores que o potenciam e os efeitos sociais que provocam. Esta panorâmica geral baseia-se em alguns estudos realizados e, actualmente, disponíveis para pesquisa.

Bray & kwok (2003), consideram que existe um contraste entre a natureza da procura da educação privada e da educação complementar privada. As diferenças de escala e da natureza da Escola Pública têm influência na procura da educação privada. Como as explicações privadas têm um carácter suplementar em relação à escola e não substituem a escola, as famílias procuram as explicações quando sentem que o sistema escolar não está a responder às suas necessidades. O mercado das explicações pode variar no seu grau de diferenciação. Se os explicadores dão nas suas sessões um currículo semelhante ao das classes normais da escola, dando mais do mesmo, os utentes das explicações podem tornar-se potenciais clientes das escolas privadas. Há que considerar nas explicações duas variantes fundamentais para compreendermos melhor a engrenagem das explicações. Temos um tipo de explicações em que são os mesmos professores dos alunos a dá-las, fora da escola. Este padrão encontra-se em países muito diferentes com o Camboja, a Mauritânia, e a Roménia. Este tipo de explicações implica uma espécie de *mercado negro*, segundo a perspectiva de Bray & Kwok (2003), em que os professores ensinam uma porção do currículo durante as aulas oficiais e o resto aos alunos que pagam, em lições privadas. As autoridades nestes países toleram esta situação, em parte porque eles têm fracos recursos para a corrigirem e também porque os salários dos professores são tão baixos que os mesmos são socialmente desculpabilizados pelos seus salários suplementares em explicações.

Neste contexto a procura é essencialmente criada pelos professores. Os pais têm pouca escolha, sobretudo quando se aproximam testes decisivos para a transição dos alunos. Eles têm que pesar se compensa fazer o investimento nas explicações ou pagar a frequência de mais um ano dos seus filhos na escola.

No segundo tipo de situação, que é aplicável por exemplo em Hong Kong, os professores estão proibidos pelas entidades de dar explicações aos seus alunos. As explicações são dadas por explicadores especializados ou por professores de outras

classes. Nesta situação os pais têm, segundo Bray & Kwok (2003), uma margem de escolha. Eles podem sentir a pressão pelo facto de os colegas de turma dos seus filhos estarem a receber explicações e os seus estarem a ficar para trás nas classificações escolares, em relação aos outros, mas, apesar disso, têm alguma liberdade de escolha. Podem escolher o momento em que querem ter explicações, os explicadores e, ainda, o tipo de explicações.

- Reino Unido (Inglaterra)

Em Inglaterra (maior estado do Reino Unido) o fenómeno da *private tuition* e mais especificamente a *home tuition* tem assumido proporções importantes e apresenta uma progressão positiva com repercussões ao nível do mercado. Os termos *private tuition* e *home tuition* referem-se a formas de apoio escolar privado equivalentes, duma maneira geral, às explicações em Portugal. O incremento deste fenómeno está a diluir as fronteiras entre o ensino privado e o ensino público: “As intenções políticas de privatizar a educação serão dispensáveis uma vez que os pais já estão a privatizá-la através das explicações” (Wilby, 2002, em Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2004). O próprio primeiro ministro Tony Blair recorreu a estes serviços para os seus filhos tendo desencadeado em alguns sectores de opinião algumas críticas que entendem a sua atitude como o reconhecimento da ineficácia dos métodos ortodoxos de ensino usados nas escolas e a inexistência de atenção a este fenómeno por parte do governo. Mike Baker, correspondente da BBC para os assuntos da educação, levantou em 2002, a questão da hipocrisia de colocar uma criança na escola pública e simultaneamente pagar para a mesma criança educação privada extra. Significará, segundo a sua interrogação, que não se pode ter confiança na educação pública? A discussão está instalada nos meios políticos e educativos e está a levantar controvérsia, podendo inscrever-se numa outra mais vasta que é a questão da privatização da educação e dos *quase - mercados* educativos.

A cidade de Londres é onde o fenómeno tem mais significado, desde as escolas primárias onde mais de metade dos alunos recebe explicações pelo menos durante dezoito meses antes de se apresentarem a exame aos onze anos. (Wilby, 2002, em Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2004).

A classe média inglesa é aquela que mais sustenta o desenvolvimento deste fenómeno. As explicações são um recurso que não está ao alcance de todos acabando por contribuir para o reforço das desigualdades no sucesso educativo entre os diferentes estratos sociais. Segundo os autores atrás citados, a investigadora Diane Ray identificou uma escola primária inglesa em que 65% dos alunos de onze anos frequentavam explicações. Um grupo minoritário de pais gastava em explicações semanais mais de 100 libras esterlinas, o que correspondia a mais do que a despesa total de muitas famílias de classe operária.

Segundo Ireson, (2004), as explicações são providenciadas essencialmente por alunos universitários ou professores. Elas acontecem normalmente ao nível individual mas também existem centros de explicações. Estes centros não têm, contudo, a expressão que atingem noutros países do mundo. A mesma autora refere, ainda, que o fenómeno das explicações no Reino Unido, apesar de ser uma realidade em expansão não atingiu, ainda, os níveis de outros países. As proporções do fenómeno já começam a fazer com que se questione os seus efeitos no sistema educativo, atendendo a que nem todas as famílias têm capacidade financeira para suportar os custos das explicações. Ireson & Rushforth (2005), num estudo levado a efeito sobre o fenómeno, consideraram que ele está ligado ao aumento da importância das habilitações académicas para as futuras carreiras profissionais e com uma certa pressão exercida pela escola para que os pais procurem explicações e as considerem como um bom investimento sobretudo nos pontos de transição escolar. Do estudo sobre o levantamento das razões que levam os pais a procurarem explicações, as autoras identificaram três principais razões invocadas pelos pais: setenta e um por cento dos pais inquiridos referem que procuram explicações para ajudarem os seus filhos a melhorarem a compreensão das matérias: sessenta e oito por cento referem que a principal razão é aumentar a auto-estima e a confiança dos filhos; cinquenta e nove por cento dos pais procura explicações para os ajudar os filhos a passar nos exames.

Os encarregados de educação que não procuram explicações referem como principal razão o facto de serem muito caras. Para além desta um grupo de pais refere o facto de ter elementos da família que ajudam os alunos nas tarefas da escola e um outro grupo considera que os seus filhos não necessitam.

- Alemanha e França

Na Alemanha, o estudo de Sharma (2002) refere que o fenómeno das explicações constitui uma indústria que movimenta cerca de 3,3 milhões de euros anualmente, entre rendimentos declarados e um cálculo de mercado paralelo. Um terço dos alunos recebe apoio fora da escola. A procura deste apoio não tem a ver com o sistema competitivo de exames mas com a falta de apoio para os alunos com mais dificuldades visto que os professores ensinam para o aluno médio. O círculo de estudo *Studienkreis* identificou uma empresa de explicações da Alemanha que abrange 1000 centros com cerca de seiscentos mil clientes. Quase metade das explicações são de matemática e cerca de 80% englobam matemática, alemão e inglês (Sharma, 2002, em Neto-Mendes et al. 2004).

Segundo Leboucher (2005), o mercado francês das aulas particulares representava em 2005 cerca de 450 milhões de euros e aumentava dez por cento ao ano. Existem em França centenas de empresas a desenvolverem este negócio mas destacam-se cinco grandes prestadoras cabendo à *Academia* o primeiro lugar relativamente ao volume de negócios, muito destacada das outras. Seguem-se-lhe a *Complétude*, *Cours Legendre*, *Anacours* e *Keepschool*. A *Academia* detém o grosso do mercado destes serviços mas para isso, contém uma das mais poderosas agências de *marketing*. A publicidade é feita de muitas formas: gratuita, paga ou através da *Internet*. Em 2002, esta empresa gastou numa campanha televisiva cerca de oito milhões de francos, segundo Thierry Brulavoine (2005). Segundo este autor, a *Academia* ajuda o Estado, oferecendo empregos a um número significativo de profissionais no sector privado onde a capacidade reivindicativa e o poder sindical estão diminuídos. Para além de que os clientes financiam em grande medida a sua educação, libertando o Estado de uma parte das suas responsabilidades com o ensino.

A filosofia da *Academia* encaixa na legislação francesa, procurando usufruir dos benefícios fiscais dos contribuintes individuais que empregam pessoas nos respectivos domicílios: “os explicadores registados nesta empresa não são empregados dela mas sim dos pais que requerem aulas particulares para os seus filhos.” (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2006).

Esta empresa presta, ainda, serviços de aconselhamento pedagógico aos seus alunos durante o seu percurso escolar. Analisam e acompanham o seu progresso escolar e aconselham-nos e ajudam-nos na escolha do explicador mais adequado.

Esta empresa expandiu o seu negócio para a Alemanha, Bélgica, Marrocos e Espanha onde começou a funcionar desde Fevereiro de 2004, fixando a sua sede em Estepona (Málaga). Esta empresa tem como objectivo cotar-se na bolsa de Madrid em 2010.

- Canadá

No Canadá, e segundo a investigação de Aurini & Davies (2003), verifica-se um aumento de escolas privadas de 44% de 1991 a 2001. Este aumento do sector privado da educação tem sido também acompanhado pelo aumento das explicações. Aos explicadores individuais juntaram-se, a partir dos anos noventa do século passado, várias empresas em sistema de *franchising* que abriram milhares de centros de explicações por todo o continente americano. Nesta mesma década o negócio das explicações cresceu entre duzentos e quinhentos por cento nas maiores cidades do Canadá. Na cidade de Toronto o número de empresas de explicações passou de dez, em meados da década de sessenta do século XX, para 74 no ano 2000. Muitas destas empresas funcionam num sistema de *franchising*, com centenas de locais, espalhados por todo o país. Este negócio é diferente do sistema tradicional de explicações e vai para além da ajuda nos trabalhos de casa e da preparação para os testes, oferecendo diversos serviços educacionais. Segundo Aurini & Davies, estes serviços educacionais pretendem desenvolver competências úteis ao longo da vida e constroem o seu próprio currículo, testes, materiais de apoio e instrumentos de avaliação para os seus alunos. Estes centros incluem programas pré-escolares, programas de matemática e de leitura, de escrita e de discurso público, fornecendo creditação por algumas destas competências. Os técnicos que concebem e implementam estes serviços não têm necessariamente uma formação relacionada com o ensino. O crescimento deste fenómeno reflecte uma cultura difusa de competição educacional que coloca em causa o princípio da equidade porque a vantagem competitiva

das explicações está muito mais ao alcance dos alunos oriundos de famílias com maior poder económico. Aurini (2004) indica, ainda, que os centros de estudos no Canadá cobram, na sua maioria, entre 250 e 400 dólares por oito horas de explicações por mês, ou seja, por uma média de duas horas por semana. Estes serviços educativos estão a tornar-se, no Canadá, mais do que um mero complemento à escola. Eles podem funcionar, segundo Aurini (2004), como uma alternativa à própria escola. O perfil dos pais que procuram explicações pode ser diversificado pelo facto de as explicações se terem tornado numa moda, para além de serem uma necessidade. (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2004). Segundo estes últimos autores, o fenómeno das explicações pode estar integrado no processo de privatização da educação, sendo as explicações procuradas pelas famílias que estão impossibilitadas economicamente de escolherem uma escola do sector privado. As explicações serão, assim, um sucedâneo mais barato da educação privada. Duma maneira geral, os pais canadianos estão pouco satisfeitos com a educação pública e sobrevalorizam a educação privada.

- Bangladesh e Egipto

No Bangladesh o fenómeno das explicações teve um crescimento exponencial em todos os níveis da educação, com maior incidência nos últimos anos do Ensino Secundário. Segundo o estudo de Shafiq (2002,1-3, cit. em Neto-Mendes et al, 2004), os alunos procuram explicações dois ou três meses antes dos exames finais. Este aumento da procura de explicações originou uma acentuada inflação dos preços praticados pelos explicadores. Os pobres não têm acesso a este serviço e não conseguem atingir níveis de sucesso educativo aceitáveis. Biswal (1999), que estuda esta problemática nos países em vias de desenvolvimento, conclui que a principal razão para o incremento do fenómeno das explicações nestes países prende-se com os baixos salários dos professores e com a inexistência de um sistema de monitorização. Elas são, também, uma forma de os governos proporcionarem um serviço educativo às populações a baixo custo. Há pois, também aqui, uma complementaridade ambígua entre ensino privado e ensino público e um acréscimo das desigualdades entre ricos e pobres visto que os últimos não conseguem

ter acesso às explicações e consequentemente não atingem os mesmos níveis de sucesso educativo. Ainda segundo Biswal (1999), há um modelo básico de educação complementar privada nas escolas públicas dos países em vias de desenvolvimento. A legislação oficial sobre os professores e a falta de monitorização das suas práticas são, segundo a sua análise, as principais razões para o desenvolvimento do fenómeno. O objectivo dos governos é garantir boa formação de base aos estudantes com o mínimo de investimento no serviço público na educação. Assim os governos declinam responsabilidades pelo facto de os professores serem mal pagos, permitindo que eles utilizem as explicações para complementarem os seus recursos financeiros. São, assim, as famílias que financiam directamente parte da educação dos seus filhos, estando a escola pública a assumir apenas uma parte. Os estudantes ricos podem, através das explicações, atingir os graus académicos desejados, evoluindo no sistema escolar, enquanto os pobres ficam em situação de desvantagem. Apesar de a Declaração Universal dos Direitos do Homem consagrar a educação como um direito inalienável de todos os cidadãos sem excepção, a questão da educação complementar privada coloca em questão o cumprimento deste mesmo direito, com responsabilidades para os Estados.

No Egipto, as explicações são oficialmente ilegais para a rede pública. No entanto, Assaad & Elbadawy (2004), referem que, apesar da proibição, elas continuam a ser uma realidade em todo o país. Estes autores revelam que, em média, 40% dos alunos recebem explicações e que se nos situarmos ao nível do secundário, a percentagem é de 60%. Segundo Bray & Kwok (2003), em 1994 recebiam explicações 64% das crianças de escolas primárias urbanas e 52% das crianças de escolas primárias rurais. O relatório do Conselho Nacional para a Educação no Egipto refere que o gasto familiar em explicações neste país corresponde à maior parte do orçamento familiar. Os preços praticados pelas explicações são considerados, por Assaad & Elbadawy (2004), como muito elevados, podendo cada sessão custar entre 20 libras egípcias (3,4 dólares) e 50 libras egípcias (8,7 dólares) por aluno.

No Egipto as sessões de explicações são dadas por professores, quer em sessões individuais quer em grupo e, muitas vezes, são os próprios professores dos alunos a vender-lhes esse serviço.

Segundo Shaine (2004), os alunos têm explicações em pelo menos quatro disciplinas, com uma média de seis a oito sessões por semana.

A passagem nos exames e a não reprovação a nenhuma disciplina são os principais objectivos dos pais que procuram explicações. Estes vêem nas explicações um investimento que devem fazer para assegurar o progresso escolar dos seus filhos mas, mais uma vez, os que não têm capacidade financeira ficam em desvantagem, e a igualdade de oportunidades na escola está longe de ser assegurada. Este sistema permite o estabelecimento de uma rede de influências e de relações de poder desiguais muito próximas da corrupção. (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2006).

Exemplos semelhantes podem ser encontrados em outros países em vias de desenvolvimento tais como o Quênia, Coreia do Sul, Tailândia, entre outros. Mesmo em antigas repúblicas do bloco soviético como a Roménia, a Rússia e a República Checa e a Eslováquia ou, ainda, na África do Sul, Filipinas, Cambodja e Mauritânia, o fenómeno das explicações atinge percentagens superiores a 50% dos alunos.

- Japão e Hong Kong

No Japão, os alunos do ensino liceal para entrarem numa boa universidade precisam de trabalhar cerca de 15 horas por dia. A exigência começa cada vez mais cedo, logo na escola primária, onde uma grande percentagem de crianças deste nível de ensino frequenta um *Juku*. Segundo Bray & Kwok (2003), em 1997, 33% dos alunos da primária recebe algum tipo de explicações e, nas zonas urbanas, esta percentagem atinge os 90%. No ensino secundário a frequência dos *Yobiko*’s apresenta percentagem semelhante. Kenji Nakashima, responsável de programas do departamento das relações internacionais do ministério da educação afirma que quer os *Juku*’s quer os *Yobiko*’s são um mal necessário pois contribuem para o nível elevado da educação no país. Apesar de considerar excessivo as crianças permanecerem em actividade académica desde as oito e trinta da manhã até às dez horas da noite, esta prática é justificada pela enorme competição. Cerca de 95% dos alunos dos liceus sonham entrar nas melhores universidades. “As escolas privadas transformam os alunos em máquinas de passar nos testes e incutem um espírito de competição” (H. Yamaguchi, 1992). O ensino privado é muito importante no Japão e as famílias vêem a escola como um elevador que permite aos seus filhos subir aos escalões

mais altos da sociedade. Nenji Nakashima utiliza a imagem de um comboio rápido, eficaz e custoso para caracterizar o sistema de ensino do Japão em 1992. A palavra custoso deverá significar, por um lado, o peso económico que representa o ensino dos filhos para as famílias por via da frequência dos *Juku's* e dos *Yobiko's* e, por outro, a terrível tensão a que os estudantes estão sujeitos ao longo do seu percurso académico. O clima social é de extrema exigência para com os alunos sendo o castigo corporal permitido aos professores e visto socialmente como uma preocupação positiva em formar a persistência e o esforço. A severidade é, no Japão, considerada um bom treino. Formam-se alunos passivos tal como convém ao sistema económico. Porém, o sistema económico, que tem fortes ligações com o sistema de ensino, começa a aperceber-se que os técnicos formados no Japão apresentam um défice ao nível da criatividade em relação aos que se formam nos Estados Unidos da América.

É dada grande importância às explicações no Japão e ela está ligada ao valor que é dado às notas que os alunos obtêm na escola e às escolas que frequentam. Para Dolly (1993) as explicações são muito importantes para os alunos japoneses entrarem em boas escolas secundárias para mais tarde terem acesso a boas universidades. A entrada numa boa Universidade determina a futura carreira profissional do estudante e o seu estatuto económico. Assim, o sistema torna-se muito competitivo desde cedo e abre espaço à formação complementar privada.

Baseada na investigação de Mark Bray (2005), podemos identificar em Hong Kong o fenómeno das explicações em expansão, embora o mesmo autor refira o grande caminho a prosseguir sobre o conhecimento aprofundado do mesmo. Apesar de a sua análise ter sido negligenciada, ele não deixa de ser considerado um fenómeno de grande importância. Segundo o mesmo autor, o fenómeno das explicações constitui-se, em Hong Kong, como um caso particular. Hong Kong é considerado social e culturalmente como uma mistura entre o Este e o Oeste. É uma sociedade chinesa que através da colonização Inglesa, período que terminou em 1997, tem muitas características ocidentais. A educação complementar privada teve várias rotas nas sociedades asiáticas orientais como o Japão, a Coreia do Sul e a Tailândia. A análise da situação em Hong Kong faz com que, segundo Mark Bray (2005), possamos tirar algumas ilacções acerca das sociedades onde a educação suplementar privada não é o maior fenómeno mas onde se apresenta em desenvolvimento. Assim, as razões que influenciam a procura neste conjunto de países

podem ser significativamente diferentes daquelas que a justificam nos países em desenvolvimento.

As explicações suplementares privadas constituem-se numa ajuda nas disciplinas académicas e são dadas por explicadores pagos pelas famílias que complementam o ordenado que recebem na escola. Esta educação suplementar privada restringe-se às disciplinas académicas da escola, tais como Línguas e Matemática.

Este tipo de educação suplementar apenas inclui as explicações pagas fora da escola, embora exista a prática, em regime de voluntariado, de explicações a alunos pelos professores da escola.

O mesmo autor centrou o seu estudo no ensino secundário, embora refira que as explicações existam desde a pré- primária até depois do secundário. No entanto elas serão menos expressivas nestas fases e implicam mecanismos e características diferentes.

As explicações em Hong Kong podem ser recebidas individualmente em casa dos alunos ou em casa dos explicadores, em pequenos grupos ou em grandes classes. O sistema de vídeo-conferência é também um recurso utilizado. Nos Centros de Estudo as explicações podem ter várias modalidades. O currículo usado pelos explicadores pode ser muito estruturado ou pode depender das necessidades dos explicandos, num determinado momento.

A maior parte da educação suplementar privada não é oficial e não atrai, por esse motivo, a atenção sobre si, daí este autor considerar importante que os estudos sobre este fenómeno incidam sobre as famílias, que constituem os clientes deste mercado.

O Inglês oficial tem a maior procura em Hong Kong pelo facto de ser uma disciplina do currículo escolar mas, também, porque constitui uma ferramenta de trabalho para outras disciplinas. A Matemática e as Ciências apresentam, também uma procura elevada.

Para alguns pais as explicações, para além de constituírem um importante meio auxiliar do desempenho escolar dos seus filhos, podem exercer uma função de custódia, mantendo-os ocupados e controlados enquanto os seus pais trabalham. Ainda segundo estes autores, esta função das explicações está tendencialmente a tornar-se forte sobretudo na primária. Uma das circunstâncias que contribui para isto é o facto de a carga horária da primária ser mais reduzida do que no Secundário e os pais sentirem necessidade de terem os seus filhos entregues e ocupados no tempo correspondente ao seu horário laboral. Bray

& kwok (2003) consideram que na decisão de procurar Centros Educativos privados para as crianças, pesam os incómodos e sacrifícios que fazem para as terem em casa e tomarem conta delas. Outras determinantes da procura de explicações em Hong Kong são idênticas às de outros países. Em primeiro lugar, aparece o preço e em segundo a avaliação da competência do explicador. Não deixa, também, de ser relevante a qualidade dos serviços e a antecipação dos benefícios não só para o estudo dos alunos mas também no futuro do aluno, após ter deixado a escola. A confidencialidade é também considerada como um aspecto a ter em conta na escolha de explicadores.

A procura de explicações é também estimulada do lado da oferta, através de campanhas de descontos e de anúncios publicitários.

Do estudo feito em Hong Kong no Secundário por Bray & Kwok (2003), tiraram-se as seguintes conclusões: quanto maior é o grau do secundário, maior é a percentagem de alunos que recebem explicações, reflectindo a importância dos exames para a procura de explicações; a proporção de explicações em grandes grupos sobrepõe-se às explicações particulares ou de pequenos grupos. As explicações em massa ou o atendimento em larga escala está a ganhar terreno sobre as explicações em pequenos grupos. Neste nível de ensino a matemática é a disciplina mais procurada, seguida do Inglês.

O número de horas mensais mais registado relativamente à frequência de explicações é de 6 a 10 horas.

As razões apresentadas pelos alunos para procurarem explicações são principalmente a preparação para os exames, e uma maior motivação e margem de sucesso escolar. O diálogo e a ajuda nos trabalhos de casa são razões invocadas nos anos inferiores do secundário, mas perdem significado nos anos mais avançados. Também há alunos que referem estar a cumprir uma obrigação dos pais ou para fazerem novos amigos.

Sobre as razões para não procurarem explicações, a maioria dos pais refere que os seus filhos são capazes de resolver os problemas escolares sozinhos. Outros referem que dão a ajuda necessária se os seus filhos precisarem. Mas esta razão perde significado à medida que os anos de escolaridade vão avançando, porque à medida que se especializa o currículo os pais vão deixando de ter conhecimentos para ajudarem os filhos. Cerca de 10,9% refere que não procura explicações por falta de recursos financeiros, considerando as explicações um serviço caro. O estatuto sócio-económico surge, neste mercado, como

um elemento a considerar. A maioria dos estudantes que frequentam Centros de Explicações gastam por mês, em moeda de Hong Kong (HK\$), de 301 a 500, mas o mais comum é gastarem de 710 a 1000 (HK\$) e em alguns casos de 1000 a 2000 (HK\$).

As proporções da procura de explicações estão relacionadas com a formação académica dos pais. Porém, segundo estes autores, o factor de maior peso tem a ver com o reflexo das expectativas dos pais sobre os alunos. Relativamente ao factor escola, o estudo revelou que as escolas que têm maior grau de sucesso e fama têm mais alunos a frequentarem explicações. A cultura da instituição e a pressão sobre os resultados são factores que influenciam a procura de explicações e surgem com maior peso nos graus mais elevados.

3.O caso português

O fenómeno das explicações ainda não foi alvo em Portugal de um estudo científico sistemático, abrangente e aprofundado. Contudo, há uma sensibilidade por parte de alguns investigadores para se debruçarem sobre esta complexa problemática. O estudo levado a cabo por Neto-Mendes, Costa e Ventura, publicado em 2004, abrangendo quatro escolas de um concelho do litoral centro-norte do país, nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003, permitiu desbravar caminho sobre esta matéria, identificando a dimensão deste fenómeno no que diz respeito aos alunos do 12º ano das escolas-alvo. Deste estudo puderam-se tirar algumas conclusões, nomeadamente sobre a relação entre as explicações e a melhoria do desempenho dos alunos em testes e exames e entre a procura de explicações e o nível de instrução dos pais bem como formular algumas questões para reflexão e posterior tratamento.

Este estudo permitiu concluir que a maioria dos alunos do 12º ano frequenta explicações a pelo menos uma disciplina. As escolas que têm um maior número de pais diplomados registam um maior número de alunos a frequentar explicações. A quase totalidade dos alunos do 12º ano cujo pai ou mãe possui um curso superior pretende prosseguir os seus estudos no Ensino Superior.

A disciplina que regista uma maior procura de explicações é a Matemática (40% em 2001/2002 e 35% em 2002/2003). Seguem-se-lhe as disciplinas de Física, Química, Português e Geometria Descritiva.

Os resultados permitem, ainda, concluir que, para os alunos inquiridos, as explicações tiveram um impacto positivo no desempenho académico dos alunos que as frequentam.

A despesa mensal das famílias oscila entre os 70 e os 210 euros, e corresponde a um intervalo de horas semanais de explicações entre uma e dez horas. Há, ainda, uma percentagem significativa de famílias em três das escolas estudadas que paga mais de 210 euros mensais pelas explicações, atingindo numa delas os doze por cento.

Este estudo permitiu aos seus autores levantar um conjunto de questões relativas ao desenvolvimento deste fenómeno. Sendo o acesso ao ensino superior uma oportunidade para a integração profissional dos jovens, revestindo-se de uma importância absoluta para os mesmos, e dependendo da frequência de explicações que envolvem grandes encargos financeiros, estaremos perante um reforço da desigualdade de oportunidades das famílias e dos alunos.

O porquê de a taxa de sucesso ser superior nas explicações, apesar de elas serem, muitas vezes, dadas por professores das escolas deverá, também, constituir objecto de análise. Há relações escondidas entre o contributo formal das escolas e o contributo do mercado das explicações que levantam questões de ordem ética. *Revelará esta altíssima percentagem de explicações uma descrença da parte dos pais e dos alunos na capacidade da escola para fazer com que estes últimos alcancem os resultados necessários para acederem ao ensino superior?* (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2003). Os autores questionam, também, o peso do “efeito estabelecimento” sobre os *rankings* das escolas relativos aos exames nacionais do 12º ano, sabendo-se que a maioria dos alunos frequenta explicações.

Como hipóteses explicativas para o sucesso das explicações e para o seu incremento os autores apontam a massificação do ensino, o alargamento da função de custódia à escola secundária, a incapacidade ou impossibilidade de as famílias poderem assegurar apoio no estudo e a pressão que o acesso ao ensino superior provoca por causa das elevadíssimas classificações exigidas para o acesso a determinados cursos, como medicina ou arquitectura, na universidade pública.

O fenómeno das explicações não se confina, porém, ao 12º ano nem ao ensino secundário em Portugal. Tendo em conta os anúncios de oferta de explicações *on-line* e os cartazes publicitários que aparecem um pouco por todas as vilas e cidades nos estabelecimentos comerciais, da iniciativa de explicadores particulares, e, ainda, a publicidade que aparece em jornais, somos levados a concluir que as explicações são uma realidade que abrange todos os níveis de ensino, desde o 1º ciclo do ensino básico até ao ensino superior.

Os explicadores podem ser professores em exercício nas escolas, docentes recém-formados sem emprego, estudantes universitários ou indivíduos que não concluíram o seu percurso académico e que utilizam as competências adquiridas para se dedicarem à actividade de dar explicações. A solicitação de explicações e a oferta verifica-se ao longo do ano. Porém esta actividade intensifica-se no final dos períodos escolares e em períodos de exame.

As explicações em Portugal são praticadas das mais variadas formas: através da *internet*, em casa, individualmente ou em grupo ou em Centros de Estudo constituídos na base de uma empresa. As condições em que acontecem as explicações determinam o seu custo.

A institucionalização de uma profissão directamente ligada à prática das explicações começará a ganhar peso económico em Portugal, apesar de nem sempre haver pagamento de impostos sobretudo no que se refere a algumas das formas mais escondidas. Nem sempre os explicadores declaram o exercício dessa actividade e muitos também não descontam para a segurança social, enquanto profissionais desse ofício.

Ainda que estejamos perante uma actividade que, ...parece não conhecer fronteiras, existem em Portugal algumas condições particulares para o seu desenvolvimento, entre as quais destacamos duas: i) a existência de “numerus clausus”, com o objectivo de controlar o acesso ao ensino superior, pelo que só classificações elevadas no ensino secundário permitem aceder a alguns cursos superiores (Medicina e Arquitectura, entre outros); ii) a existência de um número elevado de licenciados desempregados, profissionalizados em ensino, que não vêem a curto prazo possibilidade de entrada como docentes no sistema educativo, estando assim disponíveis como mão de obra qualificada para assumir como nova ocupação social vulgarmente designada por “explicador(a)” (Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo, 2006). Não recusando outras

possíveis circunstâncias potenciadoras das explicações em Portugal tais como a introdução tendencialmente crescente dos exames no ensino Básico, as circunstâncias laborais e a estrutura das famílias portuguesas, entre outras, as circunstâncias apresentadas pelos autores citados são aspectos gerais claramente potenciadores da procura das explicações, em Portugal.

As causas da expansão deste fenómeno, segundo Ricardo Costa (1999) remetem em primeira instância para as falhas do Sistema Educativo. A vaga dos novos exames que foram sendo introduzidos, nomeadamente as provas globais ao fim de cada ciclo de aprendizagem, têm feito subir a procura. A falta de emprego generalizada e especificamente a falta de emprego na via ensino tem provocado o recurso de professores desempregados à prática de explicações para sobreviver, aumentando a oferta. A procura crescente deste serviço pode prender-se, ainda, como hipótese, com o aumento do rendimento médio das famílias portuguesas.

Para além do conhecimento empírico do fenómeno relativamente ao Ensino Secundário em Portugal que permite confirmar o peso do fenómeno quer na escola quer nas famílias, ele apresenta, segundo Costa, Neto-Mendes & Ventura (2005), um peso crescente relativamente ao Ensino Superior, sendo visível a oferta de explicações para este nível de ensino. Provavelmente, relativamente ao Ensino Superior ele circunscrever-se-á aos grandes centros urbanos onde funcionam instituições de Ensino Superior.

Está, de facto, por estudar o fenómeno em Portugal, relativamente a todos os níveis de ensino. Apesar dos contributos dados pelos autores atrás referidos incidirem no Ensino Secundário, haverá, ainda, muito trabalho a fazer no que diz respeito ao estudo das explicações neste nível de ensino. O trabalho empírico que se levou a efeito pretende, pois, ser um contributo, ainda que modesto, para um mais esclarecido conhecimento deste fenómeno e, se possível, abrir caminhos para investigações posteriores.

CAPÍTULO IV

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Posicionamento metodológico

O facto científico é conquistado, construído e verificado.

(Bachelard, Gaston, in Quivy & Campenhoudt, 1995: 25)

A investigação em ciências sociais e designadamente em ciências da educação, no âmbito das quais se desenvolve este trabalho, tem sofrido ao longo dos tempos evolução significativa. Da ênfase nas metodologias quantitativas, típica de grande parte do século XX em que a influência do positivismo se fez sentir através do recurso a meios de observação quantificáveis, abrangendo fenómenos em grande extensão e com incidência no produto, evoluiu-se para um tipo de pesquisa micro, em que os processos ganham relevo sobre o produto e em que as percepções individuais ou de pequenos grupos ganham valor explicativo da realidade. Surgiu, assim, como uma alternativa científica válida, a denominada abordagem qualitativa, nas ciências da educação, sobretudo nas últimas décadas do século XX. Porém, *o chamado design (delineamento) experimental tem prestado e prestará bons serviços à pesquisa em educação quando ela quiser destacar e colocar em foco as relações entre algumas variáveis já previamente seleccionadas com base em evidências anteriores.* (Menga, & André, 1986:7). Em qualquer das perspectivas, é fundamental a presença de uma atitude verdadeiramente científica em que as etapas do procedimento científico sejam devidamente respeitadas e desenvolvidas de forma coerente e consistente. A opção por uma metodologia ou por outra não pode ser feita aleatoriamente mas deve definir-se a partir do tipo de pesquisa em questão, mais precisamente de acordo com a natureza do objecto de estudo e dos objectivos específicos da investigação. O homem questiona-se sobre o meio em que vive, pretendendo compreender a natureza dos fenómenos que percepção e vivencia. Para tal, recorre a três meios ao seu alcance: a experiência, o raciocínio e a investigação. A investigação não é mais do que a combinação da experiência com o raciocínio num processo lógico e sistemático (Tuckman, 1994: 8). A investigação é pois um processo sistemático que está sujeito a determinadas regras, as

quais não são mais do que especificações processuais a considerar para identificar variáveis, organizar o estudo em função dessas variáveis e determinar o seu efeito sobre outras variáveis, ou para relacionar os dados recolhidos com a hipótese ou hipóteses do problema inicialmente definidos. Este processo lógico que constitui a investigação tem necessariamente uma vertente empírica, o que significa que tem como referente a própria realidade e que é efectuada através da recolha de dados e uma componente de raciocínio dedutivo o qual, implicando um certo grau de abstracção, precede a investigação. Uma outra vertente da investigação, segundo Tuckman (1994:18), é o facto de ela ser redutível, ou seja, utilizar metodologias analíticas relativamente aos dados para reduzir a confusão de determinados fenómenos e objectos construindo categorias conceptuais mais gerais e compreensíveis: *“Sacrifica, assim, alguns aspectos específicos e singulares associados aos objectos ou fenómenos individualmente considerados mas conseguem alcançar maior poder das relações gerais”* (Tuckman, 1994: 19). As duas abordagens, qualitativa e quantitativa, não são necessariamente antagónicas ou reciprocamente excludentes mas podem ser utilizadas como complementares: *“A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter”* (Bell, 1993: 20). Segundo a mesma autora método do inquérito pode ser aplicado utilizando uma técnica qualitativa de recolha de dados (entrevista) nomeadamente quando está em causa a análise das percepções ou representações individuais ou pode, também, utilizar uma técnica quantitativa (questionário) quando se pretende obter um maior número de informações a um grande número de pessoas e se necessário quantificar os resultados. Será usada ao longo do trabalho a terminologia desta autora, considerando o inquérito como um método que pode utilizar duas técnicas de recolha de dados: o questionário e a entrevista.

Os aspectos particulares destes dos dois tipos de abordagens devem estar ao serviço da construção do modelo de análise de forma articulada e coerente, respeitando as etapas do procedimento científico. Segundo a análise de Pardal & Correia (1995), a investigação social tem como suporte um modelo de análise construído com base num método seleccionado. O procedimento metodológico tem como elementos básicos os conceitos, as definições, as hipóteses, as variáveis e os indicadores. As hipóteses teóricas, construídas sobre uma exploração prévia do objecto de estudo, devem ser confrontadas com os dados recolhidos: *“Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento*

científico, percursos diferentes para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Quivy & Campenhoudt, 1995: 25). Os princípios gerais que toda a investigação deve respeitar prendem-se com o expresso na frase introdutória e apontam, em primeiro lugar, para uma ruptura com os preconceitos, para uma construção racional e uma verificação pelos factos: *”Um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo”* (Quivy & Campenhoudt, 1995:25).

Para que o procedimento cumpra o seu desígnio de atingir o objectivo que busca, tem de compreender três momentos, segundo Quivy & Campenhoudt (1995): a ruptura, a construção e a verificação. O procedimento científico constrói-se segundo estes três princípios, que por sua vez se desenrolam em sete etapas: a pergunta de partida, a exploração, a problemática, a construção do modelo de análise, a observação ou recolha de dados, a análise das informações e as conclusões.

Parti da questão que pairou na minha mente desde o início deste trabalho: *”Quais os factores que explicam o fenómeno das explicações?”* Procurei, no entanto, centrar este estudo numa pequena faceta desta problemática, aquela que, na minha perspectiva inicial, me parecia desvendar algo que para o investigador seria completamente novo, indecifrável por dedução lógica e de especial interesse para o conhecimento do fenómeno a partir de dentro, dos seus mais directos agentes, os encarregados de educação.

O conhecimento das razões que levam as famílias a procurarem explicações para os seus educandos segundo a sua própria percepção, leva-me a considerar a pertinência de recorrer a técnicas de recolha de dados de natureza qualitativa dada a importância destas técnicas para a averiguação de elementos que não são susceptíveis de serem averiguados através das técnicas quantitativas. Assim, a entrevista é uma técnica que me parece fundamental considerar para a recolha de dados. Porém, as técnicas quantitativas, nomeadamente o inquérito por questionário, constituem, também, um instrumento precioso de recolha de informação no sentido em que permitem averiguar o comportamento e a frequência de certas variáveis e/ou indicadores previamente definidos na construção do modelo de análise numa dada população previamente seleccionada. O inquérito por questionário possibilita, ainda, a recolha de informações relativas a um número maior de inquiridos, situação que a entrevista não permitiria pela morosidade de aplicação e de tratamento. Considero que a técnica de inquérito por questionário terá um papel inestimável no estudo da dimensão do fenómeno das explicações na área e população

escolhidas, no sentido de perceber a prevalência do fenómeno, a partir de uma determinada amostra da população estudada. Segundo Quivy & Campenhoudt (1995:189), a utilização do inquérito por questionário é especialmente adequado à *análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão*. Porém, é fundamental termos presente que, como qualquer outra técnica de recolha de dados, possui potencialidades e limites, vantagens e desvantagens. Segundo Pardal & Correia (1995) as suas principais vantagens relacionam-se com o facto de possibilitar a recolha de dados de uma amostra de dimensões significativas do universo escolhido, garantir o anonimato dos respondentes e a sua autonomia no preenchimento do mesmo. A possibilidade de quantificar uma grande variedade de dados e de proceder a várias análises de correlação é, também, considerada como uma grande vantagem, segundo Quivy & Campenhoudt (1995:189). A consciência das desvantagens reveste grande importância na aplicação desta técnica pois permite ao investigador estar atento às possíveis distorções nos dados recolhidos. Ainda segundo o mesmo autor, uma das desvantagens tem a ver com a impossibilidade da sua aplicação a pessoas analfabetas ou com reduzido domínio da linguagem verbal escrita pois esta técnica pressupõe a leitura, a interpretação e algum domínio da escrita para o seu preenchimento correcto e cabal. A utilização do questionário pelo correio impõe também algumas limitações dado *que o inquirido pode ler todas as questões antes de responder, o que não é conveniente e facilita a resposta em grupo*. (Pardal & Correia, 1995:52). A superficialidade das respostas não permite a análise de certos processos ou de concepções ideológicas profundas.

Para além duma consciência clara das vantagens e desvantagens da aplicação da técnica de inquérito por questionário, é fundamental apostar numa boa preparação que implica a passagem por diversas fases, terminando na sua construção e aplicação. Este instrumento de recolha de dados tem que estar obrigatoriamente ligado à questão inicial do estudo a qual orienta toda a sua construção. Necessariamente relaciona-se com os objectivos, inspira-se na revisão da literatura sobre o tema e tem de estar orientado para a verificação das hipóteses, através da sua operacionalização em variáveis e indicadores. Finalmente, é preciso definir uma amostra do universo, de acordo com os objectivos da investigação e sobre a qual é aplicado o questionário, atendendo a que não é possível, no tempo de realização deste trabalho, obter informação sobre todos os casos relativos ao fenómeno a estudar, na população seleccionada: *A elaboração de um questionário que proporcione*

rigor de informação passa pela identificação dos conjuntos a inquirir; pela opção por uma ou outra, ou por várias modalidades e tipos de perguntas, dependendo dos objectivos de pesquisa e das características e disponibilidades e tendo presente os processos de tabulação e tratamento de dados disponíveis (Pardal & Correia, 1995:54). A elaboração das perguntas prende-se, assim, com as variáveis seleccionadas e com os indicadores que as definem e a qualidade das respostas depende em grande parte da sua formulação. As perguntas podem ser abertas ou fechadas revestindo, estas últimas, várias modalidades. As primeiras permitem plena liberdade ao inquirido mas dificultam o seu tratamento. As segundas limitam a informação à opção entre várias respostas apresentadas. O questionário elaborado e aplicado neste estudo centra-se exclusivamente em perguntas fechadas de tratamento mais facilitado uma vez que as entrevistas a realizar permitirão complementar a recolha de dados mais subjectivos. As questões são de várias modalidades, de acordo com as variáveis seleccionadas que se encontram definidas na síntese do modelo de análise em ponto posterior deste trabalho. As questões foram elaboradas com uma linguagem que tenha em conta as características da amostra. Foi realizado um questionário aos alunos de determinadas turmas de todos os anos de escolaridade, desde o 5º ano até ao 12º ano das Escolas que constituem o universo populacional e aos respectivos encarregados de educação. Quer o questionário para os alunos quer o questionário para os encarregados abrange um leque muito vasto de idades e de níveis de escolarização, tendo por isso que ser elaborado tendo em conta estes aspectos. A linguagem utilizada e o tipo de estrutura sintáctica deverão possibilitar uma leitura e interpretação o mais acessíveis possível a este leque variado de pessoas respondentes. Tendo em conta algumas limitações do questionário para averiguar cabalmente as percepções dos encarregados de educação sobre as razões que estiveram por detrás da opção que fizeram de procurar explicações para os seus filhos, será fundamental recorrer à técnica da entrevista por forma a completar e a esclarecer algumas informações fornecidas através do questionário. Pardal & Correia (1995:64) consideram que apesar da entrevista possuir, relativamente ao questionário, algumas desvantagens, ela permite recolher um tipo de informação mais rica. Não exige, ainda, níveis de alfabetização para a sua aplicação uma vez que o entrevistado utiliza apenas a linguagem oral e é orientado pelo entrevistador: *A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca*

poderá fazer (Bell, 1994:137). Contudo, esta técnica não é passível de ser aplicada a um grande número de pessoas pela sua morosidade de aplicação e de tratamento. Assim, as entrevistas realizadas visam completar a recolha de dados efectuada através do questionário e limitam-se a um número reduzido de encarregados de educação da amostra ou seja um encarregado de educação de um aluno que frequente explicações por cada final de ciclo. O tipo de entrevista a utilizado foi a entrevista semi-estruturada que não é inteiramente livre e aberta nem orientada segundo um conjunto de perguntas formais e inflexíveis previamente estabelecidas. No tipo de entrevista semi-estruturada o entrevistador tem um referencial de perguntas básicas que são apresentadas à medida da oportunidade da conversa no decorrer da entrevista. Pretende, este tipo de entrevista, que o entrevistado se exprima com abertura, livremente, e informe sobre as suas percepções e interpretações acerca do fenómeno a investigar, ajudando à sua compreensão. Tal como o questionário, o guião da entrevista é pensado e construído em função dos objectivos da investigação, do sistema conceptual, das hipóteses e das variáveis a operacionalizar. Esta técnica está particularmente vocacionada, segundo Quivy & Campenhoudt (1995:192), *para a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.* Foram, ainda, realizadas entrevistas da mesma natureza aos responsáveis pelas Instituições privadas de apoio ao estudo existentes no Universo de estudo. O recurso a fotografias de dísticos identificativos dos respectivos centros e de panfletos informativos de oferta particular de explicações ou apoio ao estudo foi utilizado, também, como técnica complementar. Como forma de conhecer, em traços genéricos, a presença e as razões que estão por detrás do fenómeno das explicações no 1º ciclo do ensino básico, especificamente nos 3º e 4º anos de escolaridade, foi aplicado um questionário aos professores que leccionam estes anos de escolaridade numa escola seleccionada como amostra do universo.

Tendo em conta a natureza mista da metodologia adoptada, com recurso a técnicas diversificadas e, que, atendendo ao facto de procurar estudar o fenómeno das explicações numa população escolar e área geográfica específicas, este estudo pode ser considerado um estudo de caso. A valorização crescente dos estudos de caso resulta, precisamente, e segundo Pardal & Correia (1995:22), da *...querela em torno...da importância das*

metodologias qualitativa e quantitativa na investigação social. Sendo realizado sob condições limitadas, o estudo de caso apenas possibilita a generalização ao universo ou população estudadas. Este estudo, visa, essencialmente continuar a abrir caminhos para novas investigações acerca do fenómeno no país.

Importa, sobretudo, que ele siga um caminho metodológico que respeite a validade científica da investigação. Nesta perspectiva, adoptei como referência as propostas de Quivy & Campenhoudt (1995) sobre o procedimento científico.

2. As fases do procedimento: a exploração e a problemática

A primeira fase metodológica de qualquer trabalho de investigação pressupõe a ruptura conceptual sobre a temática em questão, que se traduz, após a questão inicial de partida, e num primeiro momento, na exploração através de leituras que permitam, por um lado, o levantamento de questões de investigação genéricas e, por outro, o levantamento de um conjunto de questões mais específicas de tal modo que elas mesmas se articulem e sirvam de eixo condutor de todo o trabalho. As leituras foram complementadas com entrevistas exploratórias a vários agentes envolvidos no fenómeno: pais, alunos, professores e elementos dos órgãos de gestão. As leituras e as entrevistas permitiram alargar os horizontes de conhecimento sobre um conjunto de dimensões a considerar e de relações possíveis entre elas. Os princípios metodológicos a ter em conta nesta fase exploratória foram: *...deixar correr o olhar sem se fixar numa só pista, escutar tudo em redor sem se contentar só com uma mensagem, apreender os ambientes e, finalmente procurar discernir as dimensões essenciais do problema estudado, as suas facetas mais reveladoras, e, a partir daí, os modos de abordagem mais esclarecedores* (Quivy & Campenhoudt, 1995:83).

As entrevistas exploratórias realizadas constituíram uma via que permitiu descobrir alguns aspectos a ter em conta e alargar e rectificar o campo de investigação das leituras. As leituras deram enquadramento às entrevistas exploratórias e estas esclareceram quanto à pertinência desse enquadramento. As entrevistas permitem completar as pistas de trabalho obtidas através das leituras.

A ruptura assenta num esquema conceptual organizado que possa exprimir a lógica que o investigador supõe estar na base do fenómeno (teoria). A partir da teoria pode erguer as proposições explicativas do fenómeno a estudar e prever qual o plano de pesquisa a definir, as operações a aplicar e as consequências que logicamente devem esperar-se (Quivy & Campenhoudt, 1995).

O fenómeno das explicações é o alvo deste estudo em primeiro lugar porque, pela experiência empírica pessoal e de todas as pessoas com quem se contactou, quer na esfera profissional quer social, ele é incontestavelmente um fenómeno social no nosso país, e, concretamente, na população estudada. Este fenómeno, que envolve uma componente educativa que se desenvolve fora da escola mas que é articulado com a mesma escola, nomeadamente nos conteúdos e objectivos que trabalha, não pode deixar de fazer parte de uma área de investigação plena de interesse com meandros a desvendar na área das ciências da educação. Este estudo procurará descobrir os motivos que invocam os encarregados de educação, os factores que consideram, os efeitos que sentem, quando procuram explicações. “A que se deve a procura de explicações na perspectiva dos encarregados de educação”, é a questão para a qual o trabalho empírico pretende encontrar algumas respostas. A equação dos possíveis factores potenciadores do fenómeno foi a base de todo um trabalho exploratório. Indissociável desta questão surge outra de interesse prévio que é saber qual a dimensão e as características do fenómeno a investigar, no universo seleccionando.

Encetaram-se um conjunto de leituras as quais foram fornecendo pistas para a procura de outras subseqüentes e que foram progressivamente criando pontos de contacto com o tema das explicações e que não lhe poderão ser alheias, nomeadamente as questões que apontam para um conflito entre as diversas funções sociais que são atribuídas à escola (selecção, reprodução social, mobilidade social, integração, socialização, fornecimento de mão de obra qualificada, etc.), e para aspectos estritamente relacionadas com o funcionamento da escola, nomeadamente a natureza e os tipos de avaliação, o tipo de resultados que a mesma produz, os níveis de insucesso, a utilização de resultados, a organização de turmas e horários, metodologias, currículo, desempenho dos professores,...). A organização do sistema educativo, as suas relações com os sistemas social e económico contemporâneo nomeadamente as políticas educativas e económicas de integração profissional, (o desemprego, a sobrevalorização de certas profissões, a selecção

e a competição, o desinvestimento público em educação) não poderão, também, estar ausentes desta problemática. Por outro lado, há factores ligados às condições sociais, económicas e culturais das famílias que terão de ser consideradas como potenciadores ou desencorajadores do fenómeno. As características do próprio aluno tais como *handicaps* físicos ou psicológicos, não deixarão, também, de ser um elemento a considerar pela sua relação com os níveis de sucesso escolar, bem como as expectativas face à escola, quer por parte dos alunos quer por parte dos seus pais.

Partindo do pressuposto que as explicações visam melhorar o desempenho académico, poder-se-á deduzir que há défices escolares que é preciso colmatar e que as explicações estarão a ter como objectivo responder a esses défices. A estrutura familiar actual e os horários de trabalho permitirão um acompanhamento psicológico e físico dos filhos no sentido de os orientar e acompanhar na sua vida escolar? Ou estarão as explicações a constituir uma resposta à evolução económica e social que exige uma maior competição por notas elevadas provocada por uma desvalorização de certas profissões desencadeando um reforço da competição entre os alunos pelo acesso a profissões de maior valor social e económico? O desemprego e o tipo de qualificações exigidas pelo sistema económico não exercerão uma pressão sobre a escola e sobre as famílias no sentido de uma maior exigência nos níveis académicos e classificações obtidas? Ou serão as políticas neo-liberais de tendências mercantis a potenciarem o desinvestimento na escola pública e a permitirem disfarçadamente formas de complemento privado para a educação pública? A procura de explicações não será uma via fácil para os pais da classe média e média alta poderem resolver os problemas escolares dos seus filhos a troco de um pagamento que está ao seu alcance? E os pais que têm um magro salário, um horário de trabalho longo e têm formação académica baixa, poderão recorrer a explicações? Como resolverão os eventuais défices de sucesso escolar? Como poderão os seus filhos competir no acesso às carreiras profissionais? As profissões de grande valor social e económico estarão ao seu alcance? Até que ponto a igualdade de oportunidades e a democraticidade da escola estará a ser posta em causa através do fenómeno das explicações?

Estas questões, que estão implicitamente equacionadas nos capítulos anteriores, resultaram de uma análise da literatura existente como forma de explorar um referencial conceptual para orientação do trabalho. Tendo em conta a presença de um conjunto de circunstâncias potenciadoras do fenómeno claramente ligadas à escola, à organização

económica e social e à conjuntura familiar, centrarei o modelo de análise em três vertentes, relacionadas com os possíveis factores responsáveis pela procura de explicações que surgem como indissociáveis entre si e indissociáveis da problemática de estudo: os factores relacionados com o funcionamento da escola, os factores ligados às políticas e à conjuntura económica e os factores que se prendem com as condicionantes da família e dos alunos. Estes serão pilares que constituirão o eixo da investigação da fase empírica que se segue e que sintetizam todo o trabalho exploratório.

Algumas entrevistas exploratórias feitas a professores, pais e alunos vieram confirmar que o fenómeno das explicações existe na área que pretendo estudar, que abrange praticamente todos os níveis do ensino básico e secundário mas com maior incidência à medida que os anos de escolaridade avançam e em certas áreas e disciplinas. Apontam que as explicações constituem um meio de aumentar o sucesso escolar para assegurar a transição ao nível seguinte ou para assegurar a entrada no ensino superior em cursos cuja perspectiva profissional seja mais vantajosa. São ressaltadas, ainda, como um factor a considerar na análise deste fenómeno a diferença de expectativas que as famílias têm em relação à escolaridade dos seus filhos, nomeadamente sobre o seu sucesso e sobre as saídas profissionais de base académica. Relacionada com as expectativas das famílias está subjacente a competição por cursos que oferecem saídas profissionais de grande valor económico e social e que garantem empregabilidade. Aqui é manifesto um esforço por parte de algumas famílias ao investirem no percurso escolar dos seus filhos e nas suas futuras carreiras profissionais. Estão neste caso sobretudo os cursos superiores ligados à saúde e à arquitectura. A exigência de notas elevadas para entrar nestes cursos ligadas às restrições no número de admissões faz com que os agrupamentos e as disciplinas do ensino secundário que permitem o acesso a esses cursos tenham que ser feitas com médias muito elevadas e exijam dos alunos um esforço acrescido e uma necessidade acrescida de apoio.

As explicações são um serviço pago, a maior parte das vezes sem obtenção de recibo de pagamento.

As leituras e entrevistas exploratórias foram, ainda, completadas por um trabalho exploratório de observação e de levantamento de tipos de oferta de explicações, nomeadamente dos cartazes particulares publicitários existentes nos estabelecimentos comerciais e dos estabelecimentos identificados. A consulta da lista telefónica foi também uma das formas de exploração utilizada, embora não tivesse fornecido informações muito

completas sobre a oferta de Centros de estudo uma vez que apenas dois deles constam da mesma lista com a designação que aparece no exterior do Centro.

Com base na exploração efectuada sobre o tema e orientada pela questão inicial, e antes de entrarmos no desenvolvimento da questão propriamente dita que constitui o objecto de estudo, ou seja, antes de procurar descobrir quais as razões adiantadas pelas famílias para o desenvolvimento do fenómeno, é fundamental conhecer a sua real dimensão. Uma das questões prévias para a qual pretendemos encontrar pistas de resposta no âmbito deste trabalho é: Qual a dimensão e quais as características do fenómeno das explicações na população estudada?

Esta questão leva-nos a duas vias: a primeira, procurar saber o que já foi estudado no mundo inteiro sobre o fenómeno e a segunda conhecer em concreto qual a dimensão do fenómeno na área a estudar desde o 1º ciclo (3º ano) até ao 12º ano. Para a primeira, foi feita uma pesquisa sobre alguns estudos realizados e publicados em alguns países do mundo e o que já se conhece do fenómeno em Portugal, apresentada no capítulo anterior. Para a segunda via foi realizado um inquérito por questionário aos alunos de uma amostra da população estudada, completado com observação e levantamento da publicidade de serviços de explicações.

O objectivo central deste estudo aponta, contudo, como já atrás tem sido recorrentemente referido, para a identificação dos factores que justificam a procura de explicações, na perspectiva dos encarregados de educação.

Algun conhecimento sobre o fenómeno, sobre a sua dimensão e sobre os factores que indirectamente poderão constituir elementos seus facilitadores foi obtido pelas leituras iniciais que permitiram definir o eixo teórico. O trabalho empírico permitirá fornecer algumas pistas que acrescentem o conhecimento acerca dos elementos potenciadores das explicações mas, essencialmente, descobrir quais as razões dos pais que, segundo as suas percepções, justificam a procura.

O segundo objectivo e o principal deste trabalho desdobrar-se-á, assim, nos seguintes: 1º) Identificar factores potenciadores do fenómeno (as funções sociais da escola, o funcionamento da escola de massas, as políticas globais e as políticas educativas e factores conjunturais das famílias e dos alunos). 2º) Conhecer as razões dos pais para a procura de explicações segundo a sua própria percepção.

Os objectivos deste estudo poderão ainda ser sintetizados do seguinte modo:

- 1º) Conhecer a dimensão e a natureza do fenómeno das explicações desde o 1º ciclo (3º ano) ao 12º ano;
- 2º) Conhecer as funções sociais atribuídas à escola, na percepção das famílias;
- 3º) Analisar factores indirectos potenciadores do fenómeno das explicações: as características da escola de massas, as políticas globais e educativas e factores de natureza sócio-cultural e psicológica das famílias que condicionam a integração profissional;
- 4º) Conhecer as razões das famílias para a procura de explicações;

Sabendo-se, a partir da revisão da literatura anteriormente apresentada, que o fenómeno das explicações envolve um vasto leque de factores que o potenciam e desenvolvem, será fundamental, através deste estudo, identificar qual ou quais dos grupos de factores previamente enunciados terão mais preponderância para a procura de explicações, segundo a percepção dos pais uma vez que parte destes a decisão de procurar ou não o serviço das explicações. Estarão as percepções dos pais mais direccionadas para um dos três tipos de factores (escola, família ou mercado de trabalho) ou irão no sentido de valorizar aspectos dos três grupos de factores? Ou, pelo contrário, as suas razões saem fora do âmbito destes factores previamente enunciados? Serão estas algumas das respostas que este trabalho pretende encontrar, através do trabalho empírico que recorrerá ao método do inquérito para recolha de informação utilizando as técnicas do questionário e da entrevista. O inquérito é considerado, por muitos autores como uma técnica de recolha de dados. Porém, Bell (1993), considera que o inquérito constitui em si mesmo um método o qual abrange duas principais técnicas: o questionário e a entrevista.

3-A construção do modelo de análise

O quadro seguinte apresenta uma síntese sobre os aspectos fundamentais da problemática e as propostas metodológicas gerais que servirão de base à construção do modelo de análise deste trabalho.

Quadro 1- Síntese do procedimento científico

Pergunta de partida Objecto de Estudo	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Procedimentos metodológicos
Quais as razões que levam as famílias a procurarem explicações para os seus educandos? Conhecimento dos factores que explicam a existência do fenómeno, na perspectiva dos encarregados de educação.	Conhecer a dimensão do fenómeno actualmente. Conhecer as razões que levam as famílias a procurarem explicações para os seus educandos.	1º) Conhecer a dimensão e a natureza do fenómeno das explicações desde o 1º ciclo (3º ano) ao 12º ano; 2º) Conhecer as funções sociais atribuídas à escola, na percepção das famílias; 3º) Analisar factores indirectos potenciadores do fenómeno das explicações: as características da escola de massas e as políticas globais e educativas que condicionam a integração profissional; 4º) Conhecer as razões das famílias para a procura de explicações	Pesquisa bibliográfica Análise documental Inquérito aos professores do 1º ciclo de uma das Escolas da amostra Inquérito por questionário aos alunos duma amostra da população estudada. Levantamento por observação do tipo de oferta de explicações na área estudada. ? Inquérito por questionário aos encarregados de educação dos alunos da amostra seleccionada da população estudada. Entrevistas semi-estruturadas a um encarregado de educação por final de ciclo de estudos(4º ano, 6º ano, 9º ano, 12º ano)

A partir da problemática definida poder-se-á, de acordo com o objectivo central do trabalho, aventar algumas hipóteses a averiguar no decorrer das fases seguintes de verificação as quais tiveram em conta as informações recolhidas no enquadramento teórico e estão intimamente relacionadas com os objectivos específicos da investigação. Tendo em conta as entrevistas exploratórias e o quadro teórico de referência, constata-se que o fenómeno das explicações está relacionado com uma grande complexidade de factores

potenciadores. As hipóteses avançadas para averiguação na fase empírica têm em conta esta complexidade, mas procuram adiantar possibilidades explicativas, designadamente:

1^a) A manutenção do sucesso escolar dos alunos e a falta de disponibilidade dos pais para ajudar os filhos nos trabalhos escolares são os motivos mais relevantes para a procura de explicações nos alunos do ensino básico.

2^a) As famílias dos alunos do ensino secundário procuram explicações para assegurar a integração profissional dos filhos através da entrada no Ensino Superior, sobretudo nos cursos de maior valor social e económico.

3^a) A procura de explicações está relacionada positivamente com a capacidade financeira dos encarregados de educação, com a sua formação académica e com as expectativas dos alunos e das famílias sobre a sua carreira profissional.

Para estas hipóteses serão definidas determinadas dimensões e variáveis. Tendo em conta as dimensões que lhe estão inerentes (características e funções da escola, políticas económicas e educativas e condições das famílias e dos alunos) definirei para cada uma delas determinadas variáveis que constituirão a base para elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

Relativamente ao objectivo da investigação, “Conhecer a dimensão do fenómeno das explicações actualmente”, considerarei duas dimensões: características e extensão do fenómeno. Estas dimensões serão, também elas, desdobradas em variáveis.

No quadro seguinte estão representadas as dimensões a ter em conta nesta investigação, as variáveis relativas a cada uma delas e a técnica de recolha de dados a utilizar.

Quadro 2 – Quadro síntese do modelo de análise

Conceitos	Hipóteses	Dimensões	Variáveis
Explicações	<p>Hipóteses :</p> <p>1ª- A manutenção do sucesso escolar dos alunos e a falta de disponibilidade dos pais para ajudar os filhos nos trabalhos escolares são os motivos mais relevantes para a procura de explicações nos alunos do ensino básico.</p> <p>2ª As famílias dos alunos do ensino secundário procuram explicações para assegurar a integração profissional dos filhos através da entrada no Ensino Superior, sobretudo nos cursos de maior valor social e económico</p> <p>3ª- A procura de explicações está relacionada positivamente com a capacidade financeira dos encarregados de educação, com a sua formação académica e com as expectativas dos alunos e das famílias sobre a carreira profissional</p>	Dimensão	<p>Dimensão e características</p> <p>Ano de escolaridade, idade, sexo, nível de ensino, agrupamento ou disciplinas, duração/tempo semanal em explicações, custo mensal por aluno em explicações, local das explicações</p> <p>Sucesso Institucional</p> <p>-retenções</p> <p>- resultados</p> <p>-metodologias, currículo, apoio pedagógico individualizado, professores</p> <p>-motivação dos alunos, estudo, - expectativa sobre as próprias saídas profissionais</p> <p>Políticas educativas</p> <p>- resultados escolares/ avaliação:</p> <p>-acesso ao ensino superior</p> <p>-acesso a cursos de grande valor social e económico</p> <p>-selecção escolar</p> <p>-aquisição de diploma de final de ciclo</p> <p>-saídas profissionais pretendidas</p> <p>Família</p> <p>-percepção de escola (função atribuída à escola)</p> <p>-expectativas face ao percurso escolar e à carreira profissional</p> <p>-tempo para apoio ao estudo</p> <p>-nível académico</p> <p>- motivação dos alunos, estudo, -profissão e rendimento das famílias</p>
Sucesso escolar		A Escola	
		-Funções sociais	
		-Organização	
		-Resultados	
Integração profissional		Políticas :	
		-educativas	
		-integração profissional	
Expectativa das famílias face à escola		-Família	

4. A averiguação: área de estudo, população e amostra

A primeira fase da averiguação é a delimitação do seu campo. Atendendo às limitações de tempo impostas pela organização do curso/grau, a fase da verificação das hipóteses será trabalhada tendo por base uma determinada população ou universo servido por uma Escola Secundária com 3º ciclo e um Agrupamento de Escolas que abrange todos os níveis de ensino desde o pré-escolar até ao 9º ano. Este universo abrange administrativamente duas freguesias, uma cuja sede tem a categoria de cidade, constituída por mais dois lugares e outra freguesia, territorialmente contígua, cuja sede tem categoria de vila e é formada por mais um lugar. No decorrer deste trabalho, e por uma questão de simplificação do texto, designarei a primeira por freguesia/cidade e a segunda por freguesia/vila. Estas duas freguesias têm em comum os estabelecimentos escolares do ensino básico e secundário uma vez que pertencem ao mesmo Agrupamento de Escolas desde o pré-escolar até ao 3º ciclo, utilizando a mesma Escola Secundária. O universo é assim constituído pela população escolar e respectivos pais ou encarregados de educação do Agrupamento de Escolas e da Escola Secundária.

Em primeiro lugar, há que proceder à caracterização da área e da sua respectiva população. Para a caracterização desta área recorri à observação directa, à consulta dos censos de 2001 e aos Projectos Educativos/Planos de Acção da Escola Secundária e do Agrupamento. Foram estabelecidos contactos com os Conselhos Executivos das duas Escolas para solicitar as informações e/ou os documentos relativos à caracterização da população.

A Escola Secundária localiza-se na cidade e tem em funcionamento turmas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. A Escola Básica 2,3, sede do Agrupamento de Escolas, do qual fazem parte nove escolas do 1º ciclo e oito Jardins de Infância, localiza-se, também, na mesma cidade. Duas escolas do 1º ciclo do Agrupamento e dois Jardins de Infância localizam-se na freguesia adjacente com categoria de vila. A maior parte da população escolar desta vila prossegue estudos na sede do Agrupamento e na Escola Secundária, embora alguns alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico se matriculem em Instituições particulares existentes na região, num raio não superior a 20 quilómetros. O prosseguimento de estudos na Escola Secundária com 3º ciclo, é menos efectivo pelo facto de não existir nesta escola um leque de oferta de Agrupamentos que cubra as opções dos

alunos. Um grupo significativo de alunos do Secundário matricula-se, pois, em Escolas Secundárias de localidades próximas.

A Escola Secundária é frequentada por 364 alunos do 3º ciclo do ensino básico e 223 alunos do ensino secundário. Estes alunos estão integrados em 14 turmas do 3º ciclo do ensino básico das quais 6 são do 7º ano, 4 do 8º ano e 4 do 9º ano. No ensino secundário existem no 10º ano duas turmas do Agrupamento de Ciências e Tecnologia e uma do Curso Tecnológico de Acção Social. No 11º ano, existem duas turmas de Ciências e Tecnologias, uma turma de Ciências Sociais e Humanas e uma do curso Tecnológico de Acção Social. No 12º ano existem duas turmas do 1º Agrupamento de Científico-Natural, e uma do 4º Agrupamento Tecnológico de Comunicação. Estes números referem-se a documentos estatísticos anexos ao Projecto Educativo da Escola e dizem respeito ao ano lectivo de 2005/2006. Os alunos desta escola são oriundos essencialmente das freguesias mencionadas, ambas do mesmo concelho.

Nos quadros três e quatro podemos encontrar os dados relativos à população escolar do Agrupamento de Escolas o qual inclui o número de alunos por estabelecimento no 1º ciclo, por ano de escolaridade e por turma, desde o 2º ciclo até ao 9º ano (3º ciclo). No quadro cinco encontram-se os dados relativos à população escolar da Escola Secundária e 3º ciclo, turmas, alunos e Agrupamentos.

Quadro 3 - População escolar do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas (com sede na EB2,3)

Ciclo de escolaridade	Estabelecimento	Nº de alunos	Nº de turmas
	E1	84	4
	E2	98	5
	E3	97	5
	E4	53	3
	E5	79	4
	E6	45	3
	E7	96	5
	E8	172*	9
	E9	28*	2

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas – 2005/2006

*Estas escolas pertencem à freguesia cuja sede tem categoria de vila e integram o Agrupamento.

Quadro 4 - População da Escola Básica do 2º e 3º ciclos (sede do Agrupamento de Escolas)

Ciclos de escolaridade	Anos	Turmas	Nº de alunos	% média de sucesso de todas as disciplinas (notas =ou >3)*
2º ciclo	5º ano	TA	25	69%
		TB	20	90%
		TC	20	87%
		TD	24	87
		TE	19	89.9%
		TF	19	83%
		TG	21	85%
		TH	19	84%
		TI	13	83%
	6º ano	TA	24	85%
		TB	26	76%
		TC	24	85%
		TD	19	79%
		TE	25	89%
		TF	23	75%
	7º ano	TA	28	90%
		TB	22	77%
		TC	20	85%
	8º ano	TA	17	75%
		TB	18	82%
		TC	26	88%
	9º ano	TA	21	87.2%
		TB	16	87.6%
		TC	18	87.9%

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas – 2005/2006

. * Percentagens calculadas com base em dados estatísticos constantes dos anexos do Projecto Educativo do Agrupamento, recolhidos em Janeiro de 2006

De acordo com o consignado no Projecto educativo, nesta Escola Básica 2,3, estão matriculados 525 alunos dos quais 37 têm apoio educativo. Estes alunos estão integrados em 24 turmas, nove das quais formadas por alunos do 5º ano de escolaridade, seis com alunos do 6º ano de escolaridade, e três por cada ano, do sétimo ao nono.

Estes dados referem-se a Janeiro de 2006, após concluído o processo de avaliação sumativa dos alunos do final do 1º período do ano lectivo 2005/2006.

Quadro 5 – População escolar da Escola Secundária com terceiro ciclo do Ensino Básico

Ciclo de escolaridade	Anos	Turmas Agrupamento	Alunos	Total
3º ciclo	7º ano	A	20	134
		B	20	
		C	27	
		D	20	
		F	27	
		G	20	
	8º ano	A	28	96
		B	20	
		C	26	
		D	20	
	9º ano	A	20	86
		B	20	
		C	20	
		D	26	
Secundário	10º ano	A-Ciências e Tecnologias	27	99
		B-Ciências e Tecnologias	24	
		C-Curso Tecnológico de Acção Social	29	
		Profissional Inf de Gestão	19	
	11º ano	A- Ciências e Tecnologias	16	58
		B- Ciências e Tecnologias	15	
		C-Ciências Sociais e Humanas	15	
		D-Tecnológico de Acção Social	12	
	12º ano	A-Científico-Natural	16	51
		B- Científico-natural	19	
		C-Tecnológico de Comunicação	15	

Fonte: Projecto Educativo da Escola Secundária com 3º ciclo – 2005/2006

Esta população escolar, bem como os respectivos pais ou encarregados de educação, que constituem o universo deste estudo, estão inscritos no contexto da população residente destas duas freguesias. Segundo os censos de 2001, a freguesia/cidade tinha 10 993 habitantes residentes e a freguesia/vila 4066 habitantes residentes. Esta população residente organiza-se, respectivamente, em 3465 famílias clássicas na freguesia/cidade e em 1285 na freguesia/vila. Apresentando uma proporção semelhante nas duas freguesias, as famílias mononucleares ocupam no total cerca de noventa por cento das famílias clássicas, o que corresponde em números absolutos a 4052. Estas famílias são constituídas essencialmente por duas, ou pessoas estando estes valores muito aproximados, por ordem decrescente. Das pessoas residentes nestas duas freguesias, 4688 têm alojamento com ocupação permanente e 1492 residem apenas ocasionalmente.

Relativamente ao grau de instrução desta população, podemos verificar que entre as duas freguesias não há diferenças significativas uma vez que as percentagens relativas aos diferentes graus académicos diferem apenas entre 0% e 1%. Cerca de catorze por cento dos residentes nas duas freguesias não sabe ler nem escrever e cerca de treze por cento sabem ler e escrever mas não têm habilitação académica. Cerca de 60% dos residentes nas duas freguesias têm o ensino básico e cerca de 10% o ensino secundário. A percentagem dos residentes que concluíram o ensino médio ou superior é de cerca de 6% nas duas freguesias.

Se juntarmos as percentagens dos que concluíram o 1º ciclo do ensino básico (cerca de 30%) com aqueles que não concluíram nenhum grau, podemos ver que cerca de 42% da população tem muito baixo nível de qualificações académicas. Acrescentando a percentagem de analfabetos temos cerca de 55% da população. Portanto, podemos concluir que mais de metade da população tem um baixo nível de habilitações académicas e apenas uma reduzida percentagem tem o Ensino Superior.

Da população residente, cerca de 50% pertencem à população activa e vivem do seu trabalho, e os restantes vivem de subsídios temporário, estão reformados, vivem de rendimentos e, mais de 25 % vive a cargo da família. Apenas cerca de 30% da população que trabalha o faz nestas freguesias, trabalhando os restantes 70% em freguesias do mesmo concelho e em concelhos diferentes.

Os sectores de actividade mais desenvolvidos são a indústria e os serviços, ocupando o comércio uma pequena parte em crescimento.

A ocupação profissional predominante da população activa é o operariado (operários fabris e da construção civil). Existem indústrias de grande, média e pequena dimensão, embora predominem, em número, as de pequena dimensão. No que diz respeito ao sexo masculino, o segundo sector profissional situa-se ao nível dos funcionários do comércio e serviços, sendo a maior parte trabalhadores por conta de outrem e, em terceiro lugar, os trabalhadores por conta própria também neste sector. Relativamente ao sexo feminino, as domésticas ocupam o segundo lugar. Seguem-se as empresárias de pequenas, médias ou grandes empresas com uma percentagem bastante superior para o sexo masculino. Os desempregados representam, também, um valor significativo. Este valor tem registado, nos últimos tempos, um aumento significativo, o que se pode constatar pelo número de despedimentos de operários e de encerramento de empresas nas localidades que pertencem ao universo de estudo.

Tendo em conta a dimensão da população escolar que constitui o universo (número total de indivíduos que entram na investigação) deste estudo e atendendo a que o tempo de realização deste trabalho impõe algumas restrições e adaptações nas opções de investigação, torna-se necessário proceder à definição de uma amostra para aplicar o inquérito por questionário, as entrevistas e outras técnicas complementares.

A definição de uma boa amostra deve obedecer a determinados critérios: a amostra deve manter as características do universo e a sua distribuição; deve ser representativa do universo; a amostra só é válida se for representativa e se possibilitar a *extrapolação das conclusões tiradas sob a informação por ela própria prestada* (Pardal & Correia, 1995:32).

Há, no entanto, que ter a noção que a amostra, seja de que tipo for, terá limitações e exige cautela na generalização das conclusões. Para este trabalho definirei uma amostra não aleatória, atendendo a que os objectivos da investigação, as hipóteses de investigação, e as variáveis a estudar, implicam a definição de uma amostra com certa intencionalidade. Porém, a intencionalidade na definição terá por base os seguintes critérios: 1º- Exequibilidade, ou seja, considerar um número de casos susceptíveis de serem investigados, de acordo com as disponibilidades de tempo do trabalho e com as possibilidades de acesso à informação (possibilidade de aplicação das técnicas de recolha de dados); 2º-Representatividade (abranger os níveis de ensino a estudar e os pressupostos

considerados nas hipóteses; 3º-Abranger um número significativo de casos susceptíveis de fornecer ao estudo a capacidade de generalização à área estudada.

De acordo com os critérios atrás enunciados, a amostra para a aplicação do inquérito por questionário será constituída do seguinte modo:

1)-Uma escola do 1º ciclo:desta escola seleccionada para amostra serão abrangidas apenas as turmas dos 3º e 4º anos, sendo a do 4º ano constituída por vinte alunos, a do terceiro também por vinte alunos e a turma constituída por estes dois anos de escolaridade formada por dezoito alunos. No total do 1º ciclo foram averiguados cinquenta e oito casos.

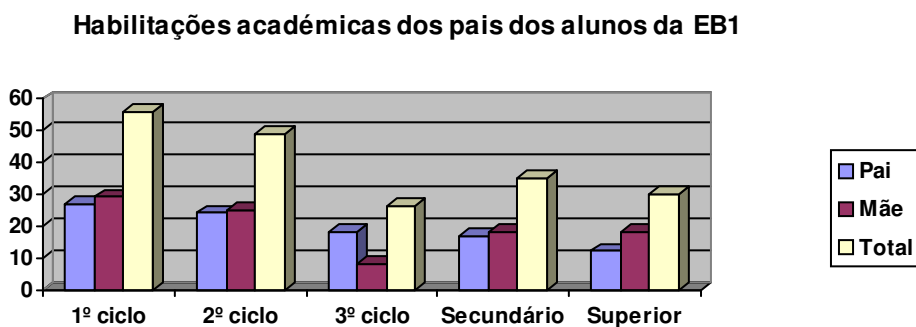
Atendendo a que os objectivos deste estudo visam, relativamente ao 1º ciclo, dar apenas uma perspectiva geral acerca da dimensão do fenómeno das explicações e da sua natureza, foi seleccionada apenas uma escola. No entanto, a escola seleccionada foi escolhida por apresentar uma certa proximidade com o universo de estudo no que diz respeito aos indicadores sócio-económicos e pelo facto de a facilidade de acesso facilitar a recolha de dados. Como se pode verificar através da análise do quadro número seis, nesta escola encontram-se matriculados no ano lectivo de 2005/2006, noventa e oito alunos. Trata-se de uma Escola com uma acentuada heterogeneidade ao nível da formação académica e da ocupação profissional dos encarregados de educação.

Quadro 6 - Habilitações académicas e ocupação profissional dos pais dos alunos da EB1 da amostra

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário	Superior	Total	Desempreg.	Trab por conta de outrem	Trab liberais	Func. públicos	Outros	Total
Pai	27	24	18	17	12	98	6	64	18	8	2	98
Mãe	29	25	8	18	18	98	15	55	10	13	5	98
Total	56	49	26	35	30	196	21	119	18	21	7	196

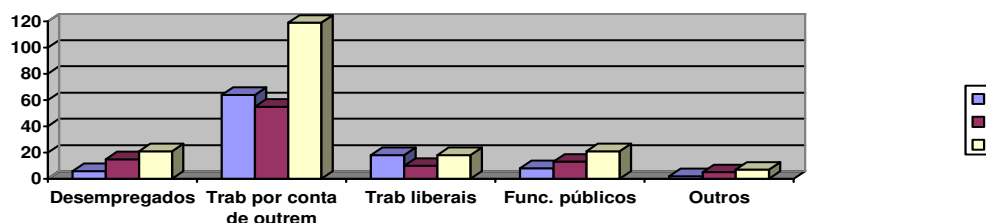
Fonte:Adaptado do Projecto Educativo do Agrupamento - 2005/2006

Gráfico 1- Habilitações académicas dos pais dos alunos da EB1



Fonte: Adaptado do Projecto Educativo do Agrupamento – 2005/2006

Gráfico 2- Ocupação profissional dos pais dos alunos da EB1

Ocupação profissional dos pais dos alunos da EB1

Fonte: Adaptado do Projecto Educativo do Agrupamento – 2005/2006

As famílias têm na sua maioria quatro pessoas (pai, mãe e dois filhos) ou com valores imediatamente a seguir três pessoas (pai, mãe e um filho). Um número reduzido de alunos passa o tempo livre dos dias de escola com avós ou outros familiares. O maior número de crianças frequenta as actividades de prolongamento de horário na Escola e um número significativo de crianças frequenta ATL's em IPSS's ou em outras instituições particulares.

A Escola está localizada numa zona peri-urbana com raízes culturais diferenciadas e tipologia de habitação também muito diferenciada. Enquanto que a maioria das outras escolas do 1º ciclo se situam em áreas com características específicas ao nível sócio-económico, esta, por outro lado, é típica pela sua diversidade. O facto desta escola ter três turmas a funcionar nestes dois anos de escolaridade, mais do que a maioria das outras, pesou, também na sua escolha.

Escolheram-se duas turmas por ano de escolaridade do 2º e 3º ciclos do ensino básico. O critério de selecção teve por base a escolha de uma maior diversidade possível de alunos. Atendendo a que de acordo com os dados do Projecto Educativo do Agrupamento, as turmas apresentam alguma heterogeneidade entre elas ao nível dos resultados e atendendo a que uma das variáveis previamente considerada como possível determinante do desenvolvimento das explicações é o sucesso ou insucesso escolares, foi seleccionada a turma com menor percentagem de classificações negativas (menor ou igual a dois) e a turma com maior percentagem de classificações negativas (menor ou igual a dois) na avaliação sumativa do 1º período no ano lectivo de 2005/2006. Os dados foram fornecidos pelo Conselho Executivo como anexos do Projecto Educativo do Agrupamento. Foram

assim seleccionadas para a amostra duas turmas do 5º ano de escolaridade, uma com vinte e cinco alunos e outra com vinte alunos. Estas turmas representam 25% dos alunos do 5º ano deste Agrupamento e também do universo de estudo. No 6º ano uma com vinte e cinco alunos e outra com vinte e três alunos. Estas turmas perfazem uma percentagem de 34% do universo a estudar. No 7º ano uma turma com vinte e oito alunos e uma com vinte e dois. Estas turmas representam 71% dos alunos do sétimo ano deste Agrupamento e 23% dos alunos do sétimo ano do Universo. No 8º ano uma com dezassete alunos e uma com vinte e seis e no 9º ano uma com vinte e um alunos e outra com dezoito que correspondem, respectivamente, a 70% dos alunos do oitavo ano do Agrupamento e 27% dos alunos do oitavo ano do Universo e a 69% dos alunos do nono ano do Agrupamento e a 28% dos alunos do nono ano do universo. No total foi recolhida informação acerca de duzentos e vinte e cinco casos relativos aos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Escolheu-se uma turma por Agrupamento de todos os anos do ensino secundário. Tendo em conta que o Agrupamento em que os alunos do Ensino Secundário se matriculam determina, por um lado, as disciplinas do seu currículo e, por outro, as expectativas dos alunos em termos de expectativas profissionais, terão de se considerar na amostra todos os Agrupamentos. Como a Escola Secundária tem Agrupamentos com apenas uma turma o critério foi escolher uma turma por Agrupamento e por ano de escolaridade. Assim, foram seleccionadas três turmas do 10º ano (uma com vinte e sete alunos, uma com vinte e nove e outra com dezanove) que correspondem a 76% dos alunos do 10º ano do universo, três turmas do 11º ano (uma com dezasseis alunos, uma com quinze alunos e outra com doze alunos) que correspondem a 74% dos alunos do 11º ano do universo e duas turmas do 12º ano (uma com dezanove alunos e outra com quinze) representando 68% do universo dos alunos do 12º ano. Constituem a amostra relativa ao Secundário cento e quarenta e nove casos. Foi aplicado um questionário aos

Foram preparados para entrega trezentos e setenta e quatro questionários para os alunos e igual número para os respectivos encarregados de educação, perfazendo um total de setecentos e quarenta e oito questionários. Foram ainda preparados três questionários para preenchimento pelos professores do 1º ciclo.

Como forma de complementar e enriquecer o estudo serão realizadas entrevista a quatro encarregados de educação. Os encarregados de educação que tenham filhos em

explicações serão seleccionados aleatoriamente: um com filhos no 4º ano de escolaridade, um no 6º, um no 9º e um no 12º ano.

Serão também recolhidas informações junto dos responsáveis dos Centros de Estudo/Explicações que tenham estabelecimento aberto ao público na área de estudo. Serão abrangidos todos os Centros do Universo para entrevista.

As entrevistas obedeceram aos seguintes critérios: 1º) Abranger encarregados de educação de diferentes ciclos de escolaridade; 2º) Formar um pequeno número, atendendo às limitações de tempo do trabalho e ao aspecto supletivo das mesmas.

4.1. A recolha de dados

Os instrumentos de recolha de informação têm como objectivo obter o conjunto de respostas mais representativo possível que permita cumprir os objectivos do estudo e forneça respostas a questões-chave.

O inquérito foi o método privilegiado para a recolha de dados, de acordo com a designação de Bell (1993) e de Quivy & Campenhoudt (1998), utilizando-se as duas técnicas (questionário e entrevista) de forma complementar.

Tendo em conta a dimensão da população a estudar que se localiza na referida área, centrarei a recolha de dados na amostra já definida.

Relativamente ao 1º ciclo, as dificuldades de preenchimento de questionários por alunos são pertinentes quer ao nível da leitura e compreensão quer ao nível do preenchimento, e como forma a obviar este constrangimento, optei por solicitar o preenchimento do questionário aos professores da escola seleccionada para amostra, pelo facto destes terem acesso a informações privilegiadas sobre os alunos e as respectivas famílias. Este questionário pretende obter dados sobre a dimensão e as características do fenómeno das explicações no 1º ciclo bem como, indirectamente, sobre as razões que os pais adiantam para a procura de explicações. Neste nível de ensino consideram-se equivalentes a explicações todo o apoio escolar dado aos alunos, fora da família e da escola.

Para os alunos da amostra (duas turmas por ano de escolaridade, do 2º e do 3º ciclo e uma turma por Agrupamento e por ano, do Ensino Secundário) foi aplicado um

questionário sobre as características e dimensão do fenómeno das explicações. Foi pedido aos encarregados de educação dos mesmos alunos que respondessem a um questionário que visa a recolha das suas opiniões sobre as razões da procura de explicações. Foram distribuídos 329 questionários, dos quais, 180 aos alunos dos 2º, 3º ciclos e 149 aos alunos do ensino secundário. Foi distribuído o mesmo número de questionários aos alunos que responderam para que solicitassem aos seus encarregados de educação o preenchimento do questionário que lhe diz respeito. Para a aplicação do inquérito por questionário, foi solicitada colaboração aos órgãos de gestão das duas Escolas e aos directores de turma.

O questionário para os encarregados de educação, que faz parte do anexo III, é constituído por três secções: a primeira diz respeito às características dos casos (inquiridos), cujas variáveis são as habilitações académicas e a ocupação profissional da mãe e do pai de cada aluno. Optei por incluir as habilitações académicas e ocupação da mãe e do pai e não apenas do encarregado de educação uma vez que o facto de um dos pais desempenhar formalmente a função de encarregado de educação não significa necessariamente que detenha o maior peso na educação dos filhos quer ao nível de acompanhamento quer ao nível da participação económica. A segunda secção do questionário refere-se à relação com a escola e inclui questões cujos objectivos são conhecer factos relativos ao número de filhos que frequentam a escola e ao número de filhos que frequentam explicações, e os motivos para a escolha da escola que frequentam os filhos e opiniões sobre as funções que atribuem à escola. A terceira secção inclui questões que pretendem recolher informações sobre as razões que os pais invocam para a procura de explicações.

As perguntas são, na sua quase totalidade, fechadas, ou seja, são perguntas que limitam o inquirido à escolha de uma entre as respostas apresentadas. Incluem-se, no entanto, perguntas de escolha múltipla em leque aberto. Pretendo com estes questionários recolher informação quantitativa sobre variáveis relevantes previamente seleccionadas com base na revisão da literatura. A informação qualitativa a recolher que é fundamental para completar os resultados da investigação foi feita através de entrevistas. Dentro das perguntas fechadas estão incluídas várias modalidades: as perguntas dicotómicas em que o inquirido tem de optar por sim ou não, as perguntas numéricas (idade, por exemplo) e as perguntas de escolha múltipla. Estas últimas enquadram-se tendencialmente nas perguntas fechadas pois limitam o inquirido à escolha de uma ou várias entre um conjunto de respostas

apresentadas. No entanto, este tipo de perguntas pode incluir a possibilidade de o inquirido adiantar uma outra resposta de sua iniciativa. As perguntas de escolha múltipla podem revestir duas modalidades: as perguntas em leque e as perguntas de avaliação ou de estimação (Pardal & Correia 1995: 55). Nas perguntas de escolha múltipla em leque, o inquirido deverá escolher uma ou várias respostas entre as diversas alternativas, podendo-lhe ser também pedida a ordenação de algumas ou de todas. Assim, este tipo de questões pode apresentar-se dos seguintes modos: leque fechado, leque aberto e perguntas de avaliação ou estimação. No leque fechado, o inquirido deverá escolher uma entre as várias alternativas ou deverá ordená-las. Aqui o inquirido não tem a possibilidade de manifestar a sua opinião fora do conjunto de respostas apresentado. O investigador, ao formular este tipo de questões, deverá estar seguro de que tem conhecimento do assunto para poder assegurar a representatividade e a pertinência do leque apresentado. No tipo de questões de leque aberto o inquirido deve optar por uma das alternativas apresentadas ou pode acrescentar outra. É esta possibilidade que retira o carácter fechado a este tipo de questões. As questões deste tipo ficam com mais potencialidades de recolha de informação embora acarrete maiores dificuldades no tratamento. As perguntas de avaliação ou de estimação fazem parte dos questionários a utilizar neste trabalho, de forma indirecta, uma vez que se pede para atribuir a cada razão apresentada uma escala de importância de 1 a 3 e, simultaneamente, seleccionar três do leque apresentado. Os questionários incluem *perguntas de facto*, assim designadas por Pardal & Correia (1995:60), pelo facto de dizerem respeito a aspectos concretos nomeadamente o sexo, idade, número de filhos na escola e número de filhos em explicações. Incluem, também, perguntas índice para averiguar a capacidade financeira dos pais a partir de questões de escolha múltipla acerca da ocupação profissional e habilitações académicas. As perguntas índice pretendem recolher informação indirecta sobre determinada variável sobre a qual não é conveniente inquirir directamente os respondentes. É o caso da variável “rendimento das famílias” que é avaliada a partir da ocupação profissional e habilitações académicas. A questão número 11, apesar de ter as características de leque aberto, solicita a ordenação de três respostas alternativas, sugerindo um tratamento específico, variável a variável, introduzindo uma escala de avaliação para cada uma delas.

O questionário a preencher pelos alunos, que faz parte do anexo II, tem como objectivo recolher informações sobre a dimensão e as características do fenómeno das explicações e

é constituído por duas secções: uma relativa às características dos casos (alunos inquiridos) e pretende conhecer o comportamento das seguintes variáveis: ano de escolaridade, turma e agrupamento, idade e sexo. A segunda secção inclui questões que pretendem conhecer factos relativos à sua vida escolar: retenções, frequência de explicações (tipo e disciplinas), efeito das explicações e expectativas académicas e profissionais.

Para averiguação junto dos alunos do 1º ciclo será utilizada uma forma indirecta de recolha de informação ou seja, através dos respectivos professores. Uma vez que os professores dispõem de informação privilegiada sobre os seus alunos e respectivas famílias, será utilizado um pequeno questionário a ser preenchido pelos professores das três turmas seleccionadas. Esta técnica permite simplificar a recolha e o tratamento desta informação sem perder adequação à realidade.

Os questionários para os alunos dos 2º e 3º ciclos foram aplicados de forma directa e na minha presença, utilizando um tempo da aula de formação cívica para o efeito. Para tal, solicitei autorização ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas e, a cada Director de Turma, pessoal e individualmente. Os questionários relativos aos Encarregados de Educação destes alunos foram entregues aos educandos na mesma ocasião, para entrega posterior aos respectivos Directores de Turma. Os questionários dos alunos do Ensino Secundário e os dos respectivos Encarregados de Educação foram aplicados por cada Director de Turma, após pedido de autorização ao Conselho Executivo e explicação do processo.

As entrevistas, cujos guiões fazem parte dos anexos IV e V podem ser utilizadas como estratégia dominante de recolha de dados ou em conjunto com outras técnicas. Em qualquer das situações as entrevistas visam recolher dados descritivos na linguagem do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. As entrevistas variam quanto ao seu grau de estruturação. Elas podem ir da entrevista muito aberta até à entrevista estruturada. Optou-se pelo meio termo entre estes dois estilos, utilizando uma entrevista semi-estruturada. Neste tipo de entrevista é possível obter dados comparáveis com outros sujeitos embora se perca a oportunidade de compreender como é que o entrevistado estrutura o assunto em questão. Em qualquer das modalidades da entrevista é fundamental ter em conta os objectivos da investigação e a opção por cada tipo deverá seguir a coerência do estudo. A aplicação das entrevistas carece de certos requisitos dos quais

depende o grau de proveito da mesma entrevista para a investigação. Bogdan & Biklen (1994:136) advertem para a utilização de uma estratégia em que se evitem questões que possam suscitar respostas de sim ou não. Os pormenores, os detalhes, as opiniões e os posicionamentos do entrevistado só são obtidos a partir de perguntas que suscitem exploração e desenvolvimento. Este autor chama ainda a atenção para o facto de, apesar de se considerar que uma entrevista correu menos bem, ela ser importante no conjunto de todas as que forem efectuadas e eu acrescentarei que no caso de um estudo não ser apenas qualitativo as entrevistas deverão fazer sentido em conjunto com os dados recolhidos através das outras técnicas.

Como técnicas complementares foram recolhidas fotografias dos dísticos exteriores de todos os Centros de Estudo ou de ATL (Actividades e Tempos Livres) existentes na área abrangida por este estudo. Este levantamento abrangeu os Centros de Explicações em sentido restrito, os Centros de Estudo, os Centros de ATL ou mistos, que segundo variadas formas prestam apoio escolar aos alunos de todos os níveis de ensino até ao secundário.

Foi, ainda, feita uma breve análise dos Projectos Educativos das Escolas que incluem o universo de estudo bem como de alguma legislação

5.O tratamento de dados

5.1.Questionários

Para o tratamento de dados recolhidos através do questionário aplicado aos alunos e ao questionário aplicado aos encarregados de educação, utilizei o programa informático SPSS, optando por um tratamento da informação essencialmente descritiva com recurso a tabelas de frequências e a gráficos de percentagens. A respectiva base de dados foi construída tendo como suporte os quadros de variáveis e medidas, números 7 e 8.

Quadro 7-Questionário dos alunos - variáveis e medidas

Pergunta		Variáveis		Medidas
Nº	Tipo	Nº	Nome	
1	Pergunta de facto	1	Ano de escolaridade	Ordinal
2	Leque fechado	1	Agrupamento/curso	Nominal (1-7)
3	Pergunta de facto	1	Idade	Ordinal
4	Dicotómica	1	Sexo	Nominal (1,2)
5	Dicotómica	1	Retenções	Nominal (1,2)
6	Leque fechado	2	Ano de retenção (dicotómica para cada ano)	Nominal (1,2) Para cada ano
7	Dicotómica	1	F requência de explicações	Nominal (1,2)
8	Leque fechado	1	Local de explicações	Nominal (1,2,3)
9	Leque aberto	1	Disciplinas	Nominal(1,2) Por cada uma
10	Leque fechado	1	Tempo semanal	Nominal(1-4)
11	Dicotómica	1	Efeito da explicação na aprendizagem Por cada disciplina	Nominal (1,2) Para cada disciplina
12	Leque fechado	1	Expectativa sobre a escola	Nominal (1-3)
13	Aberta	1	Escolha de curso	Nominal(1-...)

Quadro 8-Questionário para os pais - variáveis e medidas

Pergunta	Nº de variáveis	Nome das variáveis	Medidas
1	1	Formação académica	Nominal (1-10)
2	1	Ocupação profissional	Nominal (1-14)
3	1	Número de filhos	Ordinal
4	1	Número de filhos na escola	Ordinal
5	1	Ano de frequência	Nominal (1-13)
6	1	Filhos em explicações	Nominal 1-2)
7	1	Razão para a escolha de escola	Nominal (1-5)
8	1	Funções da escola	Nominal (1-8)
9	1	Expectativa sobre a escola	Nominal (1-3)
10	1	Razão principal para a procura de explicações	Nominal (1-2)
11	15	1-Dificuldades de aprendizagem	Escala
		2-Falta de estudo	Escala
		3-Falta de tempo dos pais	Escala
		4- Falta de conhecimentos dos pais	Escala
		5-Falta de apoio na escola	Escala
		6-Incompetência dos professores	Escala
		7-Absentismo docente	Escala
		8-Natureza das matérias	Escala
		9-Falta de recursos materiais da escola	Escala
		10- Conclusão do 9º ano	Escala
		11- Conclusão do 12º ano	Escala
		12-Obter boa preparação de base	Escala
		13-Notas altas para entrar na faculdade	Escala
		14-Competir para escolher o melhor curso	Escala
		15-Outra/s	Escala
12	1	Despesa mensal em explicações	Nominal (1-4)
13	1	Razões para a não procura de explicações	Nominal(1-5)
14	1	Possibilidade de procurar explicações no futuro	Nominal (1-2)
15	1	Momento provável de procura	Nominal (1-3)

O tratamento dos questionários relativos ao 1º ciclo, uma vez que veiculam informação indirecta, através dos professores, sobre o fenómeno das explicações ou apoio ao estudo, considerados de igual forma no âmbito desta investigação, foi feito descritivamente, através de uma tabela síntese das variáveis averiguadas, que consta do quadro nº 1 do capítulo seguinte.

5.2. Entrevistas

Das quatro entrevistas realizadas aos encarregados de educação e das seis feitas aos responsáveis pelos Centros de Estudo, será feita uma análise de conteúdo tendo por base os objectivos da investigação e as variáveis a estudar.

O tratamento das entrevistas aos encarregados encontra-se sintetizado na tabela referente ao quadro um do anexo VIII e o tratamento das entrevistas aos responsáveis pelos Centros (de ATL, de estudo ou de explicações) está apresentado no quadro um do anexo IX.

As entrevistas oram alvo de uma análise de conteúdo tendo por base as variáveis a estudar. As tabelas-síntese relativas à análise do conteúdo permite identificar regularidades e/ou contrastes, no que diz respeito às relações entre variáveis e à confirmação e/ ou refutação das hipóteses apresentadas.

Atendendo a que o número de entrevistas é reduzido, a sua análise foi apenas considerada como enriquecimento e complemento aos questionários. As entrevistas representam, ainda assim, um elemento muito importante no levantamento das razões que os pais referem para justificar a procura de explicações, bem como os responsáveis pelos Centros de estudo.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. A dimensão e as características das explicações

1.1. Questionários

1.1.1. Professores do 1º ciclo

Tendo em conta que os objectivos deste trabalho, relativamente ao 1º ciclo, visam apenas dar uma perspectiva geral acerca da existência das explicações neste ciclo de ensino bem como perceber um pouco da sua natureza e das razões mais invocadas pelos encarregados de educação para a procura deste serviço, os resultados obtidos, através dos questionários aplicados aos professores das turmas do 3º e 4º anos que constituem a amostra e que fazem parte dos anexos deste trabalho, constam da síntese apresentada no quadro 1, e podem ser descritos do seguinte modo:

Trinta e seis por cento dos alunos que constituíram os casos da amostra para estes anos de escolaridade obtém ajuda para fazerem os trabalhos escolares, fora da família. Cinquenta por cento obtém ajuda da família, incluindo dos pais ou de outros familiares. Sobre os restantes catorze por cento, as professoras referiram, a título complementar do inquérito, que eles não têm qualquer tipo de apoio escolar por desinteresse dos pais.

Dos trinta e seis por cento que recebem apoio fora da escola, cinquenta por cento dos alunos frequentam Centros de ATL's particulares, onde usufruem, para além do apoio na realização dos trabalhos escolares, de outras actividades de enriquecimento tais como o Inglês, a Expressão Plástica, actividades lúdicas, transporte e almoço. Trinta por cento dos alunos que recebem apoio fora da família frequentam o ATL de uma IPSS onde recebem apoio aos trabalhos de casa e realizam actividades lúdicas, para além do almoço e transporte. Vinte por cento dos alunos que recebem apoio fora da família frequentam explicadores particulares, onde a ajuda escolar é a principal actividade.

Estes resultados revelam que, embora com alguma especificidade na natureza do fenómeno, a educação complementar privada, designada genericamente por explicações, no contexto deste trabalho, é uma realidade social, na população estudada, já no 1º ciclo do Ensino Básico. Podemos concluir que apenas cinquenta por cento das famílias estão disponíveis para darem apoio efectivo às suas crianças na vida escolar, nos 3º e 4º anos do 1º ciclo.

Quadro 1- Síntese do inquérito aos professores do 1º ciclo

Ano de escolaridade	Nº de alunos da turma	Alunos que recebem apoio escolar dos pais ou outros familiares	Alunos que têm explicadores particulares	Alunos que frequentam Centros de Estudo ou ATL'S particulares	Alunos que frequentam ATL da IPSS	Razões apresentadas pelos pais para frequentarem Centros de Estudo ou de ATL ou explicadores particulares
3º e 4º	16	8	1	1	0	<u>Falta de tempo para ajudar os filhos</u> <u>Falta de conhecimentos para ajudar os filhos</u>
3º	20	9	0	5	4	<u>São um recurso para apoio à realização dos trabalhos de casa.</u> <u>São locais onde podem usufruir de várias actividades</u> <u>São locais que colmatam a incompatibilidade entre o horário dos pais e o horário da escola</u>
4º	20	11	3	4	2	<u>Falta de tempo dos pais</u> <u>Falta de conhecimento das novas metodologias</u>
Totais	56	28	<u>4</u>	<u>10</u>	<u>6</u>	

Relativamente à entrevista à encarregada de educação do 1º ciclo que consta da do anexo VII, tem um filho em explicações que anda no 4º ano e um filho no pré-escolar. O filho começou por andar num Centro de ATL com publicidade exterior, desde o 1º ao 3º ano. Neste centro fazia os trabalhos de casa e tinha outras actividades como o inglês. No 4º ano começou a frequentar um ATL particular da educadora que entretanto saiu e montou um. Este ATL não tem publicidade exterior.

Tem transporte, actividades lúdicas, e apoio nos trabalhos de casa. Recebe apoio a todas as áreas curriculares, sobretudo às que mais precisa. Tem algumas dificuldades de aprendizagem mas foi transitando até ao 4º ano, onde ficou retido. Segundo a encarregada de educação, no ATL desenvolvem mais, têm apoio e estão ocupados. A encarregada de educação refere que ele melhora o desempenho escolar com o ATL mas neste último ano melhorou mais porque a educadora se interessou mais por ele.

A despesa mensal pela frequência do ATL é de 55 euros mensais.

1.1.2. Alunos dos outros níveis de ensino

Dos trezentos e setenta e quatro questionários entregues para preenchimento aos alunos foram recolhidos trezentos e trinta e sete, o que corresponde a uma taxa de retorno de noventa por cento, no total dos alunos. Dos duzentos e vinte e cinco questionários preparados para os alunos do 2º e 3º ciclos, foram recolhidos duzentos e quinze, representando cem por cento dos alunos presentes no dia da aplicação dos mesmos. No ensino Secundário, a taxa de retorno é de oitenta e dois por cento, correspondendo a cento e vinte e dois casos a analisar dos cento e quarenta e nove definidos na amostra.

A análise estatística baseia-se, essencialmente, na apresentação de tabelas de frequências e de gráficos circulares ou ciclogramas. Tendo em conta que foi construída uma base de dados única para os alunos de todos os níveis de ensino há necessidade de recomendar ao leitor que centre a atenção no primeiro ciclograma de cada figura que é o que diz respeito ao título da mesma. O ciclograma que aparece por baixo refere-se a dados de outros níveis de ensino, ou à situação contrária do primeiro. Algumas figuras são formadas por um tipo de ciclogramas compostos por vários círculos que deverão ser considerados na sua totalidade.

- **Explicações por ciclo/ nível de ensino**

Para termos uma percepção mais rigorosa acerca da percentagem de alunos que procuram explicações dentro de cada ciclo, poderemos observar os gráficos e as tabelas 1, 2 e 3 que nos permitem verificar que a percentagem de alunos do 2º ciclo que procuram explicações é de 16,9% correspondendo, em termos absolutos, a 15 alunos em 89. No 3º ciclo, a percentagem de alunos que procuram explicações relativamente aos alunos que frequentam o mesmo ciclo é de 20,6%, correspondendo a 26 alunos em 126.

Tabela 1- Frequência absoluta de explicações no 2º ciclo

	Frequência de explicações	
	não	sim
não	193	55
sim	74	15

Gráfico 1 - Frequência de explicações no 2º ciclo

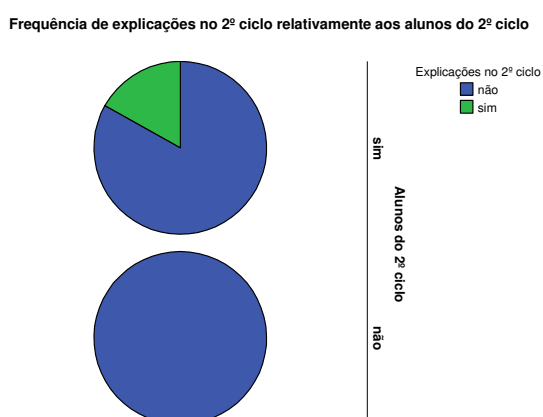
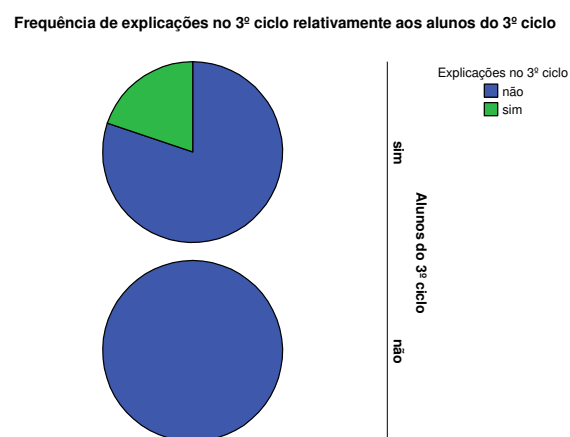


Tabela 2- Frequência absoluta de explicações no 3º ciclo

	Frequência de explicações	
	não	sim
não	167	44
sim	100	26

Gráfico 2 - Frequência de explicações no 3º ciclo

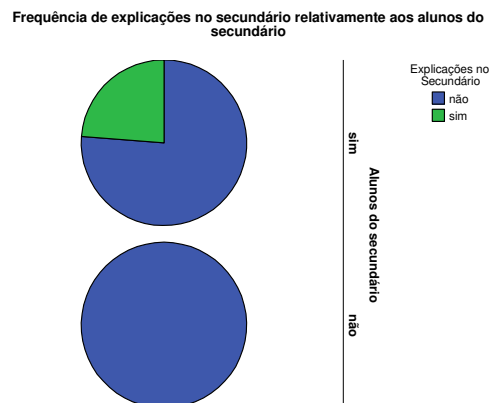


Podemos concluir que a percentagem dos alunos do Secundário que procura explicações relativamente aos que frequentam o mesmo nível, é, de forma arredondada, 23,8% e corresponde, em valor absoluto, a 29 alunos em 122 (gráfico e tabela 3).

Tabela 3- Frequência absoluta de explicações no Ensino Secundário

	Frequência de explicações	
	não	sim
não	174	41
sim	93	29

Gráfico 3 - Frequência de explicações no secundário



Podemos concluir que a percentagem de procura é mais elevada no Ensino Secundário, seguida do terceiro ciclo e do 2º ciclo. Porém, as diferenças entre a procura de explicações entre estes níveis não são muito acentuadas, existindo entre estes três níveis uma diferença aproximada de cerca de dois ou três pontos percentuais. Este facto poderá ser esclarecido se fizermos uma análise mais detalhada da procura no Secundário por ano e por Agrupamento frequentados.

• Explicações por ano no Ensino Secundário

Nos gráficos 4, 5 e 6 podemos constatar que a procura de explicações é percentualmente superior no 12º ano, com cerca de 30%, com um claro destaque relativamente aos outros dois anos do Secundário. Entre o 10º e o 11º ano as percentagens são pouco diferenciadas, rondando os 20%.

Gráfico 4– Frequência de explicações no 10º ano

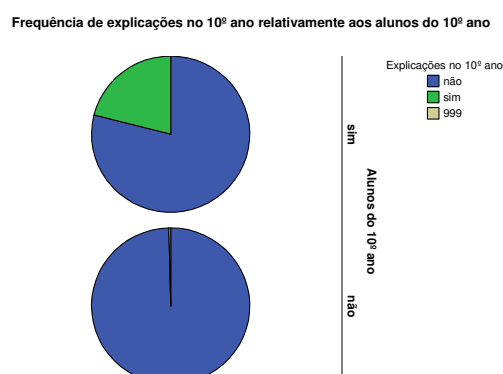


Gráfico 5 - Frequência de explicações no 11º ano

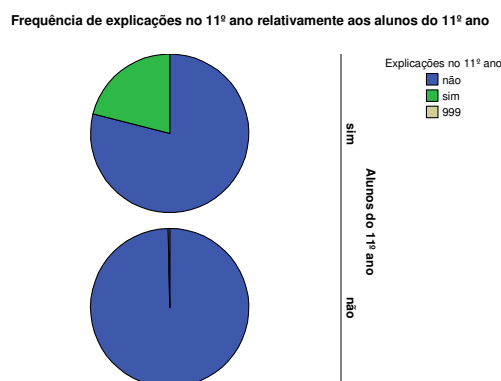
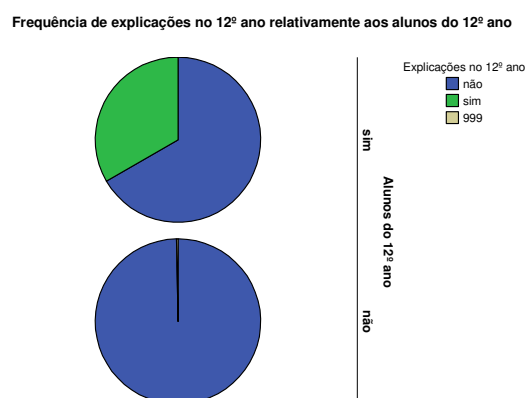


Gráfico 6- Frequência de explicações no 12º ano



Ainda assim, os níveis de frequência de explicações no Ensino Secundário apresentam-se, no global, relativamente baixos, relativamente ao estudo de 2001 levado a cabo por Costa, Neto-Mendes & Ventura, noutra área do país e mesmo relativamente a outros países, o que poderá ser um pouco mais esclarecido pela análise da procura de explicações relativamente ao Agrupamento frequentado pelos alunos.

• Explicações por Agrupamento no Ensino Secundário

A leitura dos gráficos 7, 8 e 9, permite-nos concluir que a percentagem de frequência em explicações se regista essencialmente no Agrupamento de Científico-Natural no 12º ano, e nos cursos de Ciências e Tecnologias nos 10º e 11º anos.

Gráfico 7 – Frequência de explicações no 10º ano, por Agrupamento/Curso

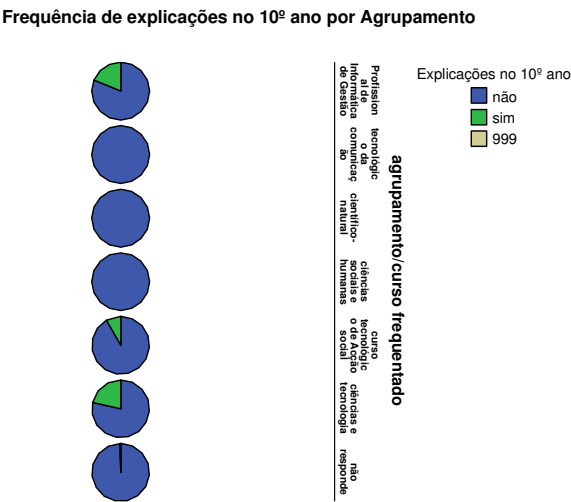


Gráfico 8 - Frequência de explicações no décimo 11º ano, por Agrupamento/Curso

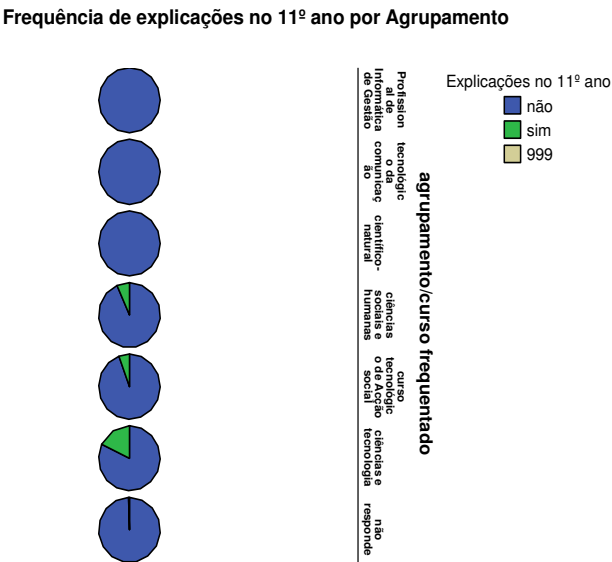
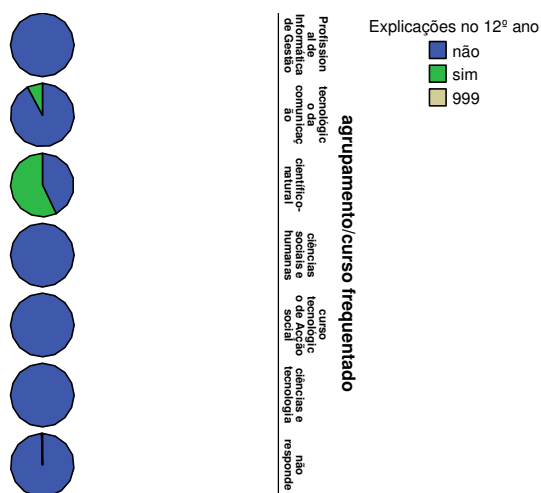


Gráfico 9 - Frequência de explicações no 12º ano, por Agrupamento/Curso

Frequência de explicações no 12º ano por Agrupamento



Dos alunos do décimo ano matriculados no curso de Ciências e Tecnologias, quase vinte e cinco por cento procuram explicações. Os matriculados no curso Profissional de Informática de Gestão procuram explicações numa percentagem próxima dos vinte por cento e a percentagem dos que procuram explicações e estão matriculados no curso Tecnológico de Acção Social é inferior a dez por cento.

Dos alunos do décimo primeiro ano matriculados no curso de Ciências e Tecnologias cerca de vinte por cento procuram explicações mas a percentagem dos que procuram explicações nos cursos de Ciências Sociais e Humanas e Tecnológico de Acção Social são muito reduzidas, sendo inferiores a cinco por cento.

No décimo segundo ano, dos alunos que frequentam o Agrupamento de Científico-Natural, mais de cinquenta por cento procuram explicações e dos que frequentam o Agrupamento tecnológico da Comunicação, apenas uma percentagem próxima dos cinco por cento o faz.

Pela análise dos gráficos 10, 11 e 12 podemos verificar que dos alunos do décimo ano que frequentam explicações, cinquenta por cento são de Ciências e Tecnologias e os outros cinquenta por cento estão repartidos em igual percentagem pelo curso Profissional de Informática de Gestão e pelo curso Tecnológico de Acção Social. Dos alunos do décimo primeiro ano que procuram explicações, mais de sessenta por cento são do curso de

Ciências e Tecnologias, cerca de vinte e cinco por cento são do Tecnológico de Ação Social e cerca de doze por cento do curso de Ciências Sociais e Humanas.

Gráfico 10 - Frequência de explicações no 10º ano por Agrupamento/Curso

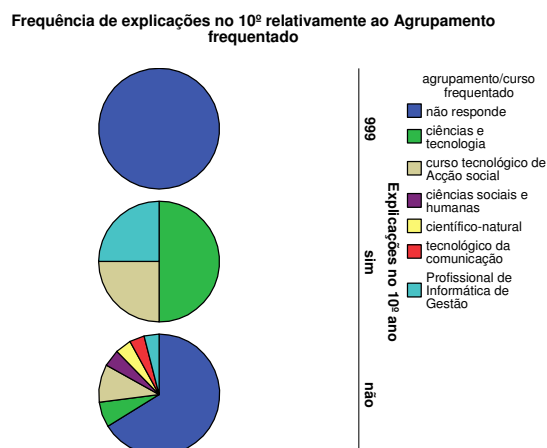


Gráfico 11 - Frequência de explicações no 11º ano por Agrupamento/Curso

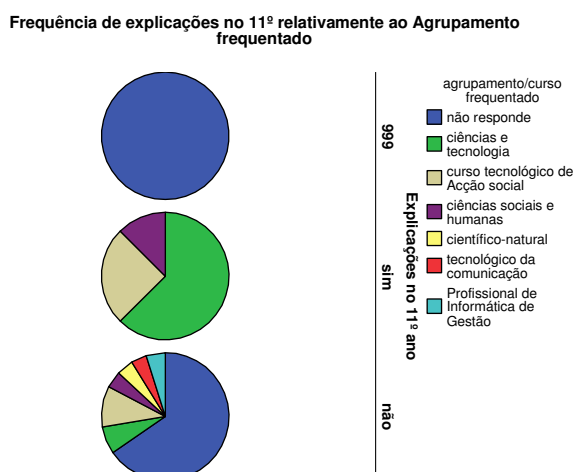
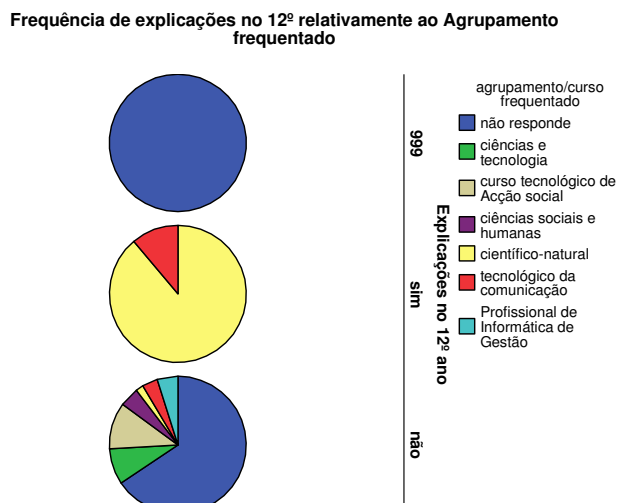


Gráfico 12 - Frequência de explicações no 12º ano por Agrupamento/Curso



No décimo segundo ano, cerca de noventa por cento dos alunos que frequentam explicações são do Agrupamento Científico-Natural e cerca de dez por cento são do Tecnológico da Comunicação.

Assim, esta análise permite-nos perceber os valores relativamente baixos de frequência de explicações no Ensino Secundário. O facto de haver em cada ano dois Agrupamentos ou cursos cujos alunos procuram muito pouco explicações, faz baixar a percentagem global de frequência no Ensino Secundário. É clara a grande diferença de procura de explicações entre os cursos de Ciências e Tecnologias ou Agrupamento Científico- Natural¹ e os restantes Agrupamentos existentes na Escola Secundária.

• Explicações por disciplinas

As disciplinas mais procuradas são, em termos absolutos, de acordo com a tabela 4, a Matemática, o Inglês, a Língua Portuguesa e a Físico-química. No entanto, entre os segundo e terceiro ciclos e o Secundário podemos verificar algumas diferenças no que se refere às disciplinas mais procuradas.

Tabela 4 – Procura de explicações por disciplina

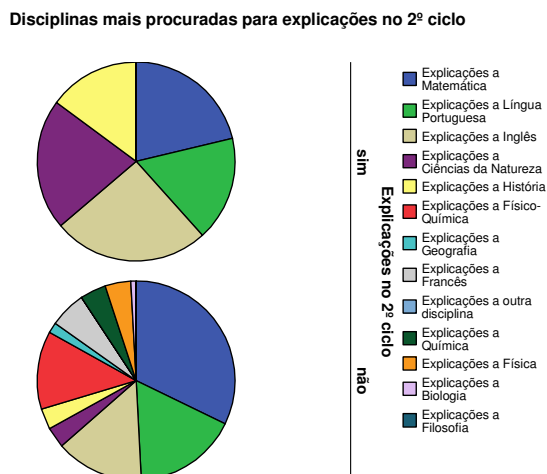
	Explicações em matemática	Explicações a Língua Portuguesa	Explicações a Inglês	Explicações a Ciências da Natureza	Explicações a História	Explicações a Físico-Química	Explicações a Geografia	Explicações a Biologia	Explicações a Física	Explicações a Quím.	Explicações a Filosofia	Explicações a Franc.	Explicações a outra disciplina
	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count
não responde	267	267	267	267	267	282	267	305	305	305	305	269	267
não	25	50	40	58	59	41	68	31	27	27	32	61	69
sim	45	20	30	12	11	14	2	1	5	5		7	

Como se pode confirmar, através da análise do gráfico 14, no segundo ciclo o Inglês é a disciplina mais procurada com cerca de 25% seguida das Ciências da Natureza com cerca de 22%. No entanto, regista-se procura significativa a Matemática com uma percentagem muito próxima das Ciências da Natureza, seguida da Língua Portuguesa, com

¹ Estas duas matrizes apresentam uma composição curricular semelhante e saídas profissionais equivalentes. A diferença de designações deve-se a uma questão essencialmente formal ligada à Reforma Curricular do Ensino Secundário.

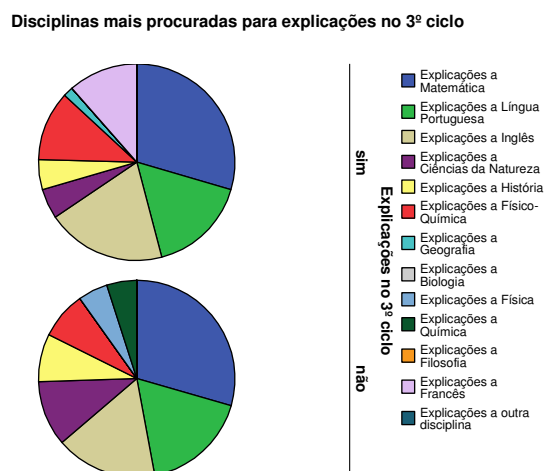
cerca de 18%. Com percentagem inferior está a disciplina de História, apresentando, no entanto, valores de 14%

Gráfico 14 - Disciplinas mais procuradas para explicações no 2º ciclo



No 3º ciclo a disciplina mais procurada é a Matemática seguida do Inglês e da Língua Portuguesa, respectivamente com cerca de 30%, 20% e 15% por cento. De acordo com a análise do gráfico15, o Francês e a Físico-Química registam ambas uma percentagem de procura de cerca de 15%.As Ciências da Natureza e a História e a Geografia registam percentagens de procura respectivamente de cerca de 5%, e a Geografia regista uma percentagem inferior, de cerca de 3%.

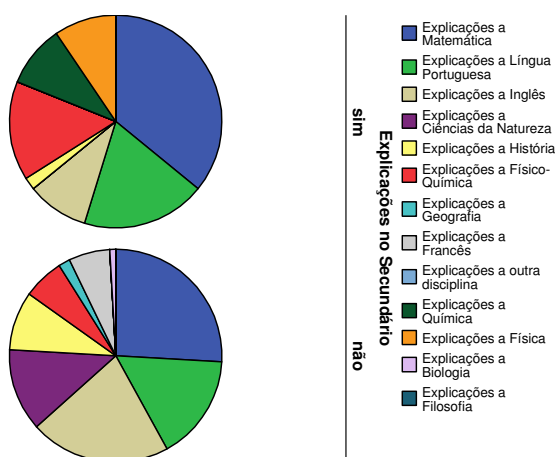
Gráfico 15 - Disciplinas mais procuradas para explicações no 3º ciclo



No que diz respeito ao Ensino Secundário podemos observar pela análise do gráfico 16, que a disciplina mais procurada, com algum destaque, é a Matemática registando cerca de 35% da procura. A Língua Portuguesa sucede-lhe, com cerca de 19% e, imediatamente a seguir, a Físico-Química com cerca de 17%. Com percentagens semelhantes de cerca de 9% vem o Inglês, a Química e a Física. Se considerarmos conjuntamente, a Física, a Química e a Físico-Química, verificamos que estas duas disciplinas em conjunto ou em separado detêm uma percentagem de procura de explicações semelhante à Matemática. Regista-se, ainda, procura a História, porém pouco significativa em relação às outras disciplinas com um valor de cerca de 2%.

Gráfico 16 – Procura de explicações por disciplina no Ensino Secundário

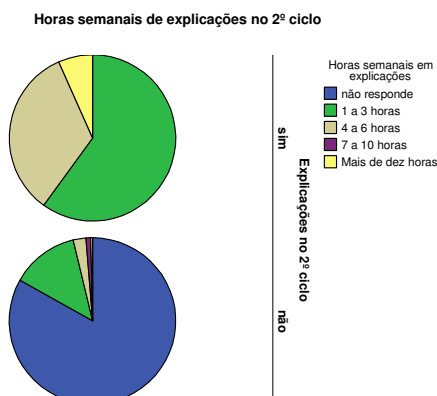
Disciplinas mais procuradas para explicações no Secundário



- **Tempo semanal em explicações**

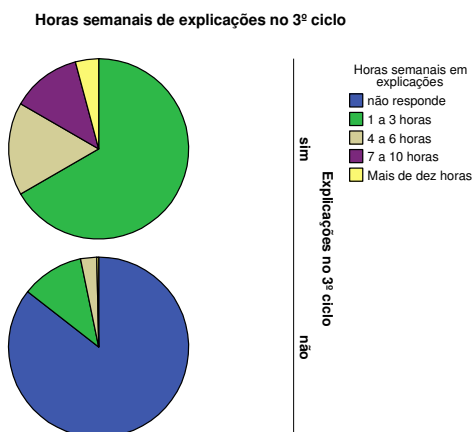
Dos alunos que frequentam explicações em todos os níveis de ensino, mais de cinquenta por cento gastam, nesta actividade, de uma a três horas por semana. Pela análise dos gráficos 17, 18 e 19, podemos constatar este facto e ainda, verificar que no 2º ciclo, há cerca de trinta por cento que gasta cerca de quatro a seis horas por semana e cerca de dez por cento, gasta mais de dez horas.

Gráfico 17 - Tempo semanal em explicações no 2º ciclo



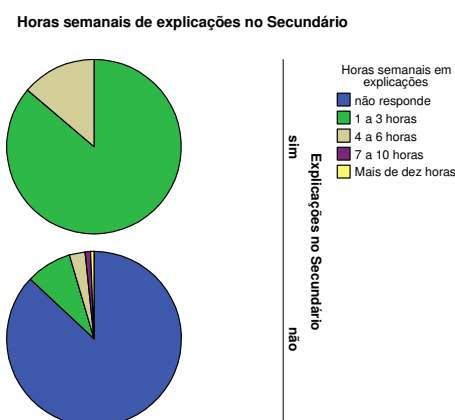
No 3º ciclo, a percentagem dos que frequentam de uma a três horas aumenta ligeiramente, atingindo cerca de sessenta por cento e a percentagem dos que frequentam de quatro a seis, diminui, situando-se em cerca de vinte por cento. No 3º ciclo, cerca de doze por cento dos alunos que procuram explicações gasta de sete a dez horas por semana e cerca de oito por cento gasta mais de dez horas por semana em explicações.

Gráfico 18 – Tempo semanal em explicações no 3º ciclo



No ensino Secundário, cerca de oitenta e cinco por cento dos alunos gastam semanalmente de uma a três horas em explicações, e cerca de quinze por cento de quatro a seis horas semanais. Verificamos que o tempo gasto em explicações no Ensino Secundário é menor, relativamente aos outros ciclos, embora a percentagem de procura seja superior aos outros ciclos.

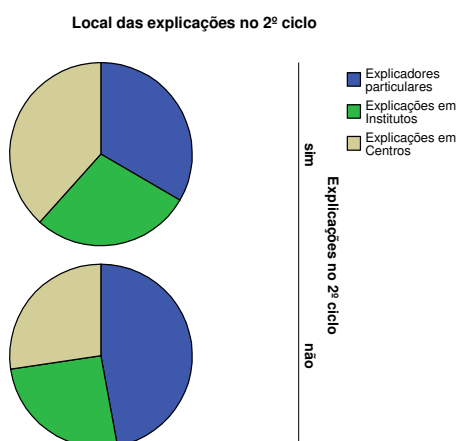
Gráfico 19 – Tempo semanal em explicações no Secundário



- Locais de frequência de explicações**

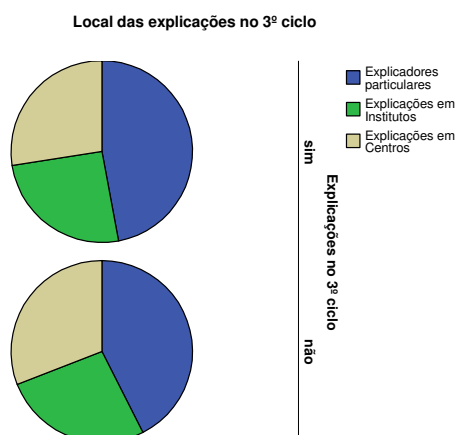
Dos alunos do 2º ciclo que procuram explicações, e de acordo com o gráfico 20, cerca de quarenta por cento escolhem os Centros de estudo ou de explicações, cerca de trinta e cinco por cento escolhem explicadores particulares e cerca de vinte e cinco por cento escolhem Institutos de Línguas.

Gráfico 20 – Locais procurados para explicações no 2º ciclo



No 3º ciclo, entre quarenta e cinco e cinquenta por cento escolhem explicadores particulares, e os restantes distribuem-se com percentagens semelhantes pelos Centros de Estudo e pelos Institutos de Línguas, como se pode observar, através da análise do gráfico 21.

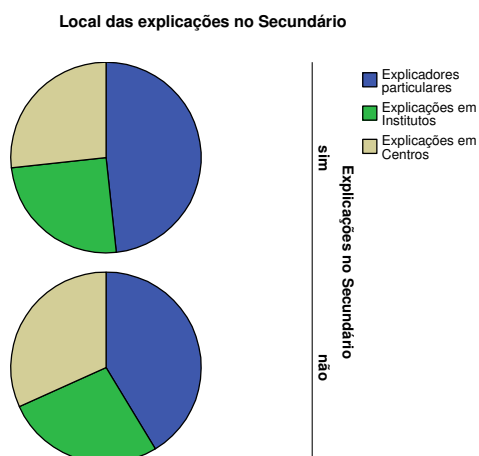
Gráfico 21 - Locais procurados para explicações no 3º ciclo



No Ensino Secundário as escolhas são muito semelhantes às do 3º ciclo, como podemos verificar pela análise do gráfico 22.

Os explicadores particulares são, claramente, os mais procurados para explicações.

Gráfico 22 - Locais procurados para explicações no Secundário



- **Frequência de explicações e retenções dos alunos**

A análise estatística permitiu-nos estabelecer um paralelo entre a procura de explicações e as retenções ou reprovações dos alunos durante o seu percurso escolar. Através da leitura dos gráficos 23 e 24 podemos concluir que dos alunos que procuram explicações no 2º ciclo, apenas cerca de oito por cento já reprovaram e dos que procuram explicações no 3º ciclo, cerca de doze por cento já reprovaram. Estas percentagens são reduzidas, comparadas com as dos alunos que frequentam explicações e que nunca reprovaram, pelo que não é possível estabelecer uma relação entre as retenções dos alunos e a procura de explicações.

Gráfico 23 – Retenções dos alunos por procura de explicações no 2º ciclo

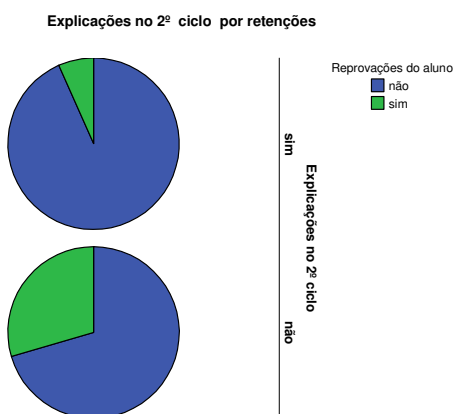


Gráfico 24 – Retenções dos alunos por procura de explicações no 3º ciclo



No Ensino Secundário podemos verificar, através da leitura dos gráficos 25, 26 e 27, que no 10º ano dos alunos que frequentam explicações, cerca de trinta por cento já reprovaram. No 11º, dos que frequentam já reprovaram cerca de vinte e cinco por cento e no décimo segundo ano menos de vinte e cinco por cento. Apesar de a percentagem dos alunos que já reprovaram e frequentam explicações ser bastante mais significativa do que no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, não nos é possível estabelecer uma relação entre a procura de explicações e as reprovações. Temos que ter em conta que nos anos do Ensino Secundário, o nº de anos de escolaridade acumulados é maior e, por isso, a probabilidade de haver alunos com retenções neste nível de ensino é superior. Também não poderão estar alheios os factores relacionados com a adaptação a um novo currículo, carga horária e tipo de classificações a que os alunos estão sujeitos, sobretudo no 10º ano. Não se poderá, no entanto excluir a ideia de que há alunos que procurem explicações pelo facto de terem reprovado, mas a relação de causa-efeito não tem significado, estatisticamente.

Gráfico 25 - Retenções dos alunos por procura de explicações no 10º ano

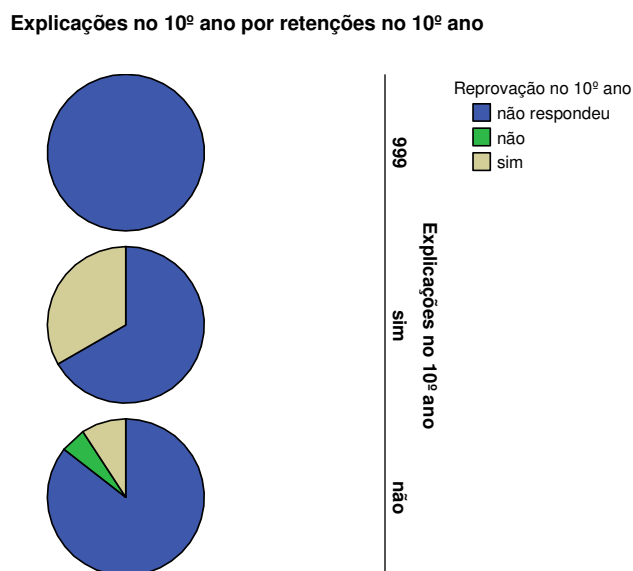


Gráfico 26 - Retenções dos alunos por procura de explicações no 11º ano

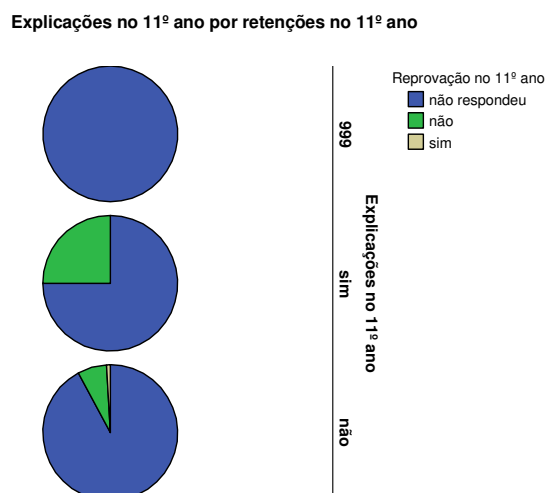
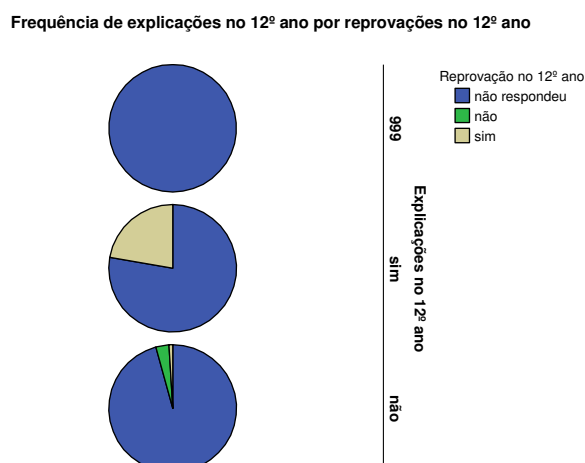


Gráfico 27- Retenções dos alunos por procura de explicações no 12º ano



- **Frequência de explicações e objectivos escolares dos alunos**

Através da análise dos gráficos 28 e 29, podemos verificar que, dos alunos que procuram explicações no 2º ciclo, cerca de 75% pretende entrar no Ensino Superior, cerca de 18% pretende terminar o 12º ano e cerca de 7% pretende terminar o 9º ano. Pode concluir-se que a procura de explicações está relacionada em maior escala com uma expectativa do aluno para entrar no Ensino Superior. No entanto, também há alunos que frequentam explicações e apenas pretendem terminar o 9º ano ou o 12º ano. Mas dos

alunos que pretendem entrar no Ensino Superior ou terminar o 9º ano, a percentagem dos que procuram explicações é maior do que a percentagem dos que frequentam explicações e apenas pretendem acabar o nono ano.

Gráfico 28 – Frequência de explicações por objectivos escolares dos alunos do 2º ciclo

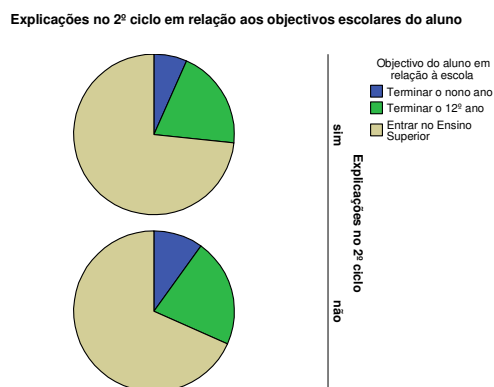
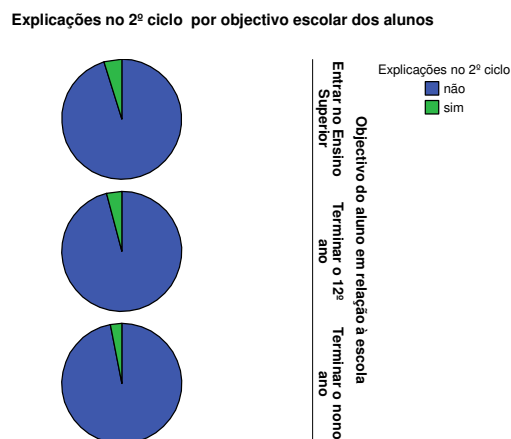


Gráfico 29 - Frequência de explicações por objectivos escolares dos alunos do 2º ciclo



No 3º ciclo é mais notória a diferença de percentagem de explicações e as expectativas relativamente ao seu percurso escolar. Apesar da percentagem daqueles que frequentam explicações e querem entrar no Ensino Superior ser equivalente no segundo e terceiro ciclos e ser de cerca de 75%, de entre os alunos que querem entrar no ensino superior é evidente uma maior percentagem de procura de explicações. Embora os alunos que pretendem terminar o 12º ano procurem explicações numa percentagem aproximada, ela é, no entanto, inferior. Ela é claramente inferior para aqueles alunos que apenas pretendem terminar o nono ano (gráficos 30 e 31).

Gráfico 30 - Frequência de explicações por objectivos escolares dos alunos do 3º ciclo

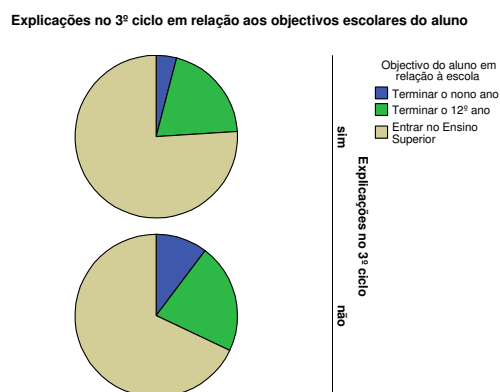
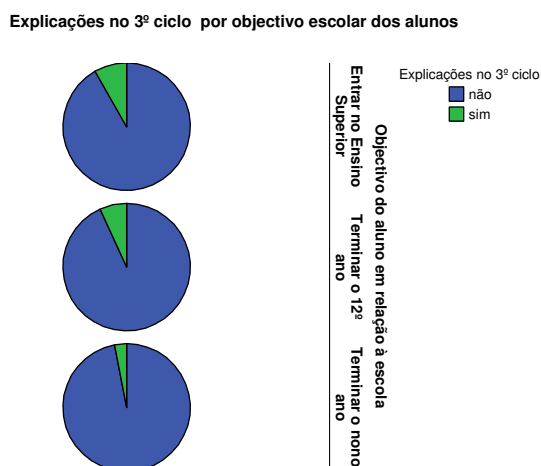


Gráfico 31 - Frequência de explicações por objectivos escolares dos alunos do 3º ciclo



Relativamente ao Ensino Secundário, podemos verificar através da leitura dos gráficos 32 e 33, que cerca de 90% dos alunos que frequentam explicações pretende entrar no Ensino Superior e cerca de 10 % pretende terminar o 12º ano. Dos alunos do secundário que pretende entrar no ensino superior, mais de 10% frequentam explicações e dos que pretendem fazer o nono ano, apenas frequentam explicações cerca de 7%.

Gráfico 32 - Frequência de explicações por objectivos escolares dos alunos do secundário

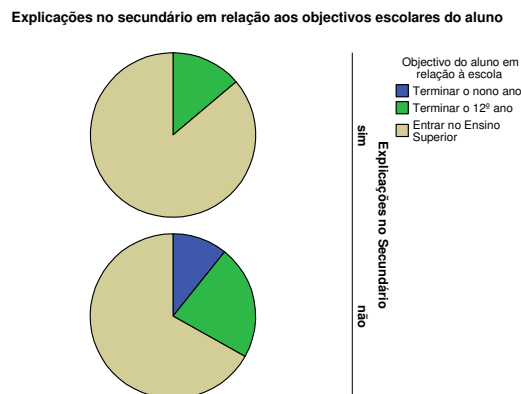
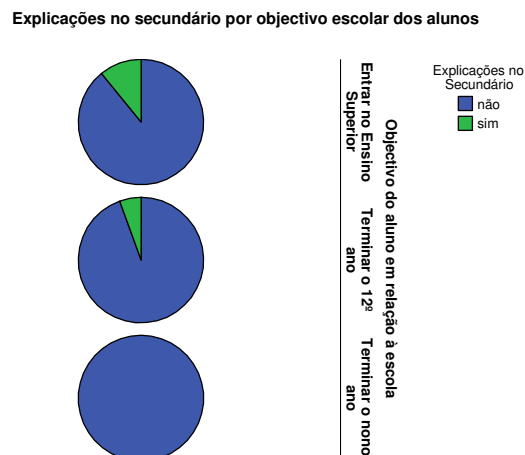


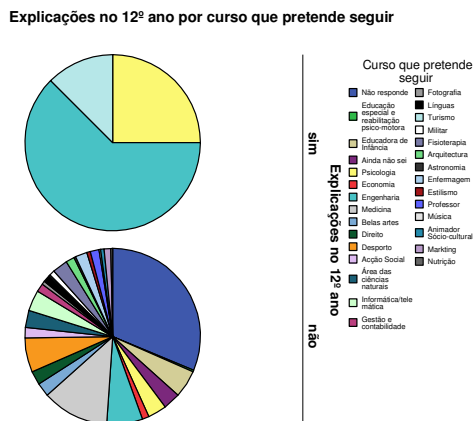
Gráfico 33 - Frequência de explicações por objectivos escolares dos alunos do secundário



- Frequência de explicações no Secundário por curso que pretende seguir**

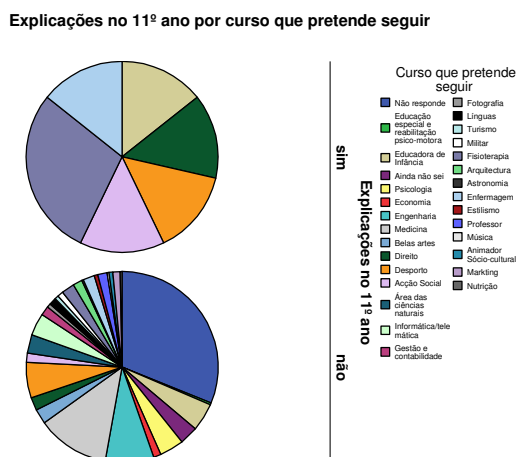
Tentando relacionar a procura de explicações com o curso que pretendem seguir, podemos concluir, através da leitura do gráfico 34, que dos alunos que procuram explicações no 12º ano, cerca de 65% pretende seguir Engenharia, cerca de 25% pretende seguir Psicologia e cerca de 10 % pretende seguir Turismo.

Gráfico 34 - Frequência de explicações no 12º ano, por curso que pretende seguir



No 11º ano, dos alunos que frequentam explicações, a expectativa sobre o curso a seguir está mais diversificada, com um leque maior de opções, relativamente ao 12º ano. O gráfico 35 mostra-nos que cerca de 30% dos alunos que frequentam explicações pretende seguir Fisioterapia, cerca de 15% pretende seguir Desporto e em igual percentagem, Direito. Cerca de 13% dos alunos que frequentam explicações pretendem seguir Educação de Infância e, na mesma percentagem, Enfermagem e Acção Social.

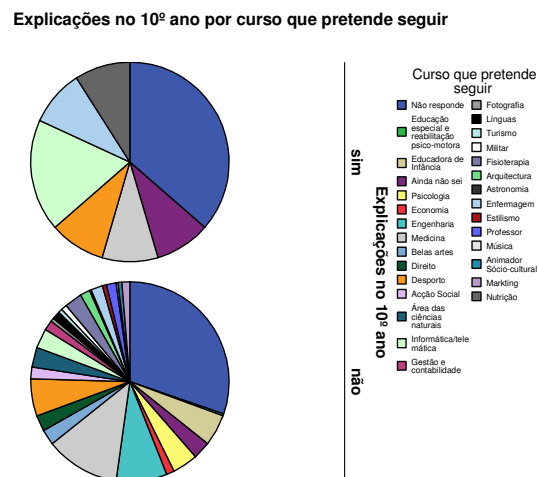
Gráfico 35 - Frequência de explicações no 11º ano por curso que pretende seguir



No 10º ano, o leque de possibilidades de cursos a seguir ainda é mais variado. Segundo o gráfico 36, dos alunos que frequentam explicações, cerca de 8% ainda não sabe qual o curso a seguir. Cerca de 40% gostaria de seguir um curso da área das ciências naturais e cerca de 20% Informática ou Telemática. Cerca de 8% dos alunos que procuram

explicações gostariam de seguir em percentagem semelhante, Acção Social, Desporto, Enfermagem e Nutrição.

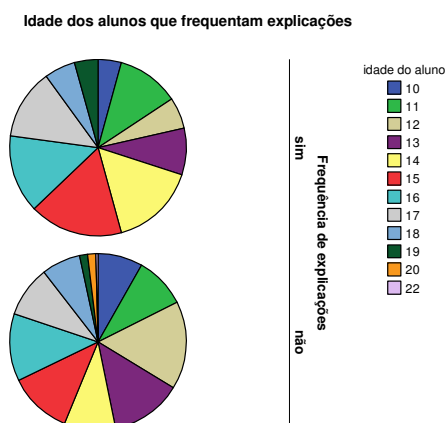
Gráfico 36 - Frequência de explicações no 10º ano por curso que pretende seguir



- Idade e sexo dos alunos que frequentam explicações**

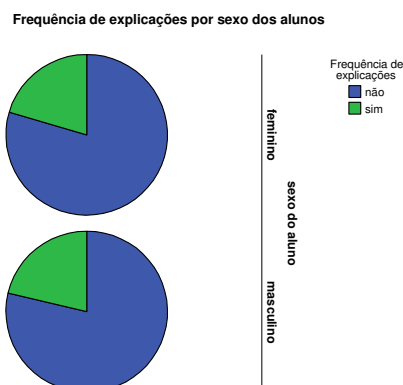
A frequência de explicações não parece incidir sobre uma idade determinada dos alunos, mas, como se pode ver no gráfico 37, a procura de explicações acompanha a idade de escolaridade dos alunos. Há, no entanto, uma predominância dos catorze aos dezassete anos, que corresponde aos anos de escolaridade de maior procura.

Gráfico 37 – Frequência de explicações por idade dos alunos



A variável sexo, parece, também, não ser determinante na procura de explicações. Pela leitura do gráfico 38, podemos verificar que a composição percentual do sexo dos alunos que frequentam explicações, é idêntica à composição percentual do sexo de todos os alunos.

Figura 38 - Frequência de explicações por sexo dos alunos



- **Efeito das explicações no desempenho académico dos alunos**

Um dos objectivos das explicações é, como já vimos em capítulos anteriores a melhoria do sucesso dos alunos através da melhoria das classificações. As figuras do anexo XI, mostram-nos a percentagem de melhoria das classificações escolares nas disciplinas em que os alunos têm explicações.

Podemos concluir que, duma maneira geral, a percentagem de melhoria nas disciplinas é significativa, por via das explicações. Na disciplina de matemática, dos 45 alunos que frequentam explicações, 39 melhoraram o seu desempenho o que dá uma percentagem de cerca de 86%. Na Língua Portuguesa, dos 20 alunos que frequentam explicações, 15 obtiveram melhoria das classificações escolares, o que corresponde a 75%. No Inglês dos 30 alunos que frequentam explicações, 25 melhoraram as suas classificações o que corresponde a 83%. Em Ciências da Natureza, dos 12 alunos que frequentam explicações, 9 melhoraram as suas classificações, o que corresponde a uma percentagem de 75%. Em História, dos 11 alunos que frequentam explicações, oito melhoraram as suas classificações o que corresponde a 72%. A Geografia e a Química a percentagem de

melhoria foi de 100%, sendo, no entanto, a procura bastante reduzida. A procura de explicações é muito reduzida e não houve melhoria neste caso. A Filosofia não houve frequência de explicações nem a outras disciplinas para além das mencionadas. Na Física, dos 5 alunos que frequentam explicações, 3 melhoraram as suas classificações, o que corresponde a uma percentagem de 60%. Em Francês, dos sete alunos que frequentam explicações, seis melhoraram as suas classificações o que corresponde a uma percentagem de 86%. Em Físico-Química, dos 15 alunos que frequentam explicações, 14 melhoraram as suas classificações o que corresponde a uma percentagem de 93%.

Podemos concluir que a frequência de explicações funciona indiscutivelmente como uma alavanca para a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

- **Habilitações académicas dos pais dos alunos e a frequência de explicações**

Antes de procurarmos estabelecer uma relação entre o nível de formação académica da mãe e do pai dos alunos e a procura de explicações, considero importante caracterizar toda a população inquirida no que diz respeito a esta variável para que a análise seguinte seja feita com mais rigor. Assim, através da análise da figura 1 do Anexo XII, podemos verificar que os pais dos alunos do secundário inquiridos possuem, na sua maioria, apenas a 4ª classe. Cerca de dezoito por cento possuem o 2º ano do ciclo preparatório ou o 6º ano, o 9º ano ou equivalente e o 12º ano ou equivalente em percentagem semelhante. Existe ainda um grupo de pais que sabendo ler e escrever não possui qualquer diploma de cerca de um por cento. Podemos concluir deste modo que mais de setenta e cinco por cento dos pais dos alunos do secundário têm escolaridade igual ou inferior ao 9º ano de escolaridade. A percentagem de pais com frequência do Ensino Superior é assim uma percentagem muito reduzida.

Relativamente às habilitações académicas das mães podemos verificar que os valores das percentagens estão muito aproximados e que a relação entre as diferentes qualificações académicas se mantém, havendo um ligeiro aumento da percentagem do ensino preparatório à custa da diminuição do 12º ano ou equivalente.

Pela análise das figuras 2 e 3 do anexo XII, relativa às habilitações académicas dos pais dos alunos do 2º e 3º ciclos, podemos verificar que a caracterização em termos de

habilitações académicas dos pais dos alunos destes dois ciclos é muito semelhante aos do secundário. No entanto, salienta-se o facto de ainda haver pais que não sabem ler nem escrever. É também de registar que os pais dos alunos do 2º ciclo têm na sua maioria, o ciclo preparatório seguido em percentagem da 4ªa classe tendo-se invertido o peso relativo destes dois graus em relação ao secundário e ao 3º ciclo.

Dos pais do 2º ciclo que sabem ler e escrever mas não têm diploma nenhum procura explicações. Dos que têm licenciatura, cerca de 15% procuram explicações. Dos que têm o 12º ano ou equivalente e dos que têm a 4º classe, a percentagem dos que procuram explicações quase não tem expressão. Cerca de cinquenta por cento dos pais que não sabem ler nem escrever procuram explicações e cerca de dez por cento dos que têm o nono ano e o 6º ano procuram explicações. Relativamente às habilitações académicas das mães a tendência é semelhante à dos pais havendo um ligeiro aumento da procura das que têm a 4ª classe e não há procura de explicações das mães que não sabem ler nem escrever (gráficos 39 e 40).

Gráfico 39 - Frequência de explicações por habilitações académicas do pai, no 2º ciclo

Explicações no 2º ciclo por habilitações académicas do pai

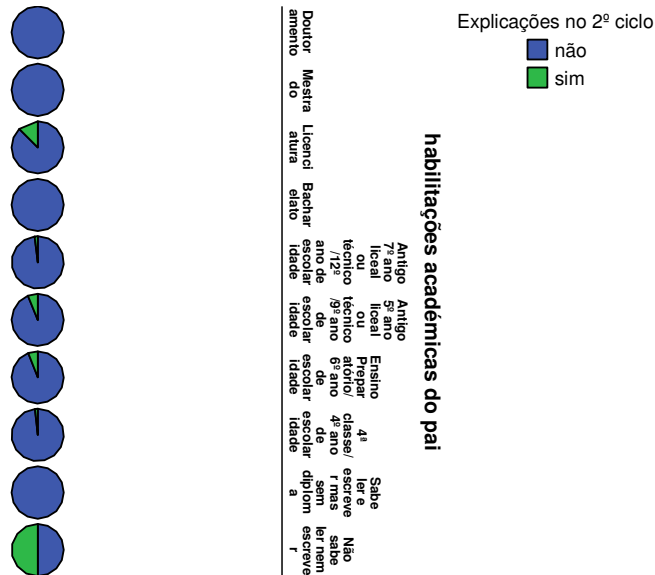
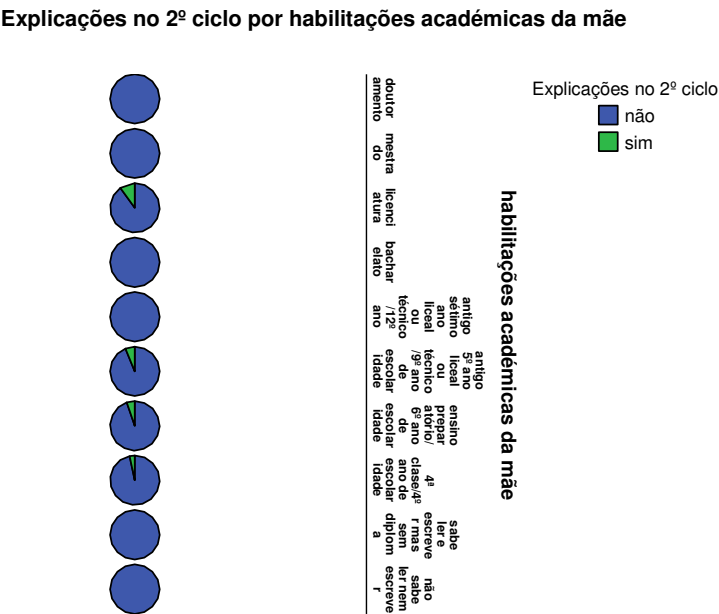


Gráfico 40 - Frequência de explicações por habilitações académicas da mãe, no 2º ciclo



Dos pais dos alunos do 3º ciclo cerca de vinte por cento dos que têm o 12º ou equivalente procuram explicações, como se pode verificar através do gráfico 41. Cerca de dez por cento dos pais do 3º ciclo que têm o nono ano procuram explicações, procuram explicações para os seus filhos e cerca de 7% dos que têm a 4ª classe procuram explicações. Uma percentagem muito reduzida dos que têm o ciclo preparatório procura explicações para os seus filhos. Os pais que têm mestrado, licenciatura, bacharelato, os que não sabem ler nem escrever e os que sabem ler mas não têm diploma, não procuram explicações. Relativamente às mães, e observando a figura 40, podemos verificar que cinquenta por cento das que têm doutoramento e cerca de 30% das que têm mestrado procuram explicações. Cerca de 20% das mães que têm licenciatura e cerca de 15% das que têm o 12º ano, procuram explicações. Das mães que têm o ciclo preparatório ou a 4ª classe uma percentagem muito reduzida procura explicações. As mães que não sabem ler nem escrever e as que sabem sem diploma, não procuram explicações.

Gráfico 41 - Frequência de explicações por habilitações académicas do pai, no 3º ciclo

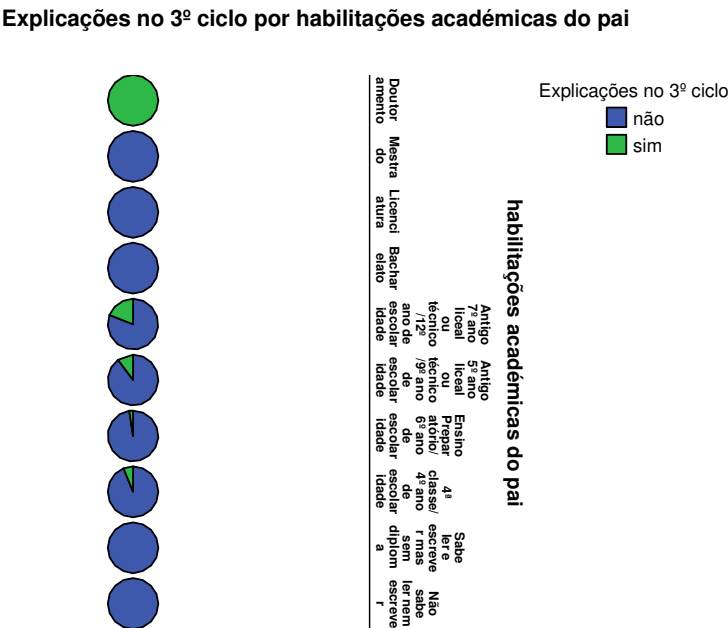
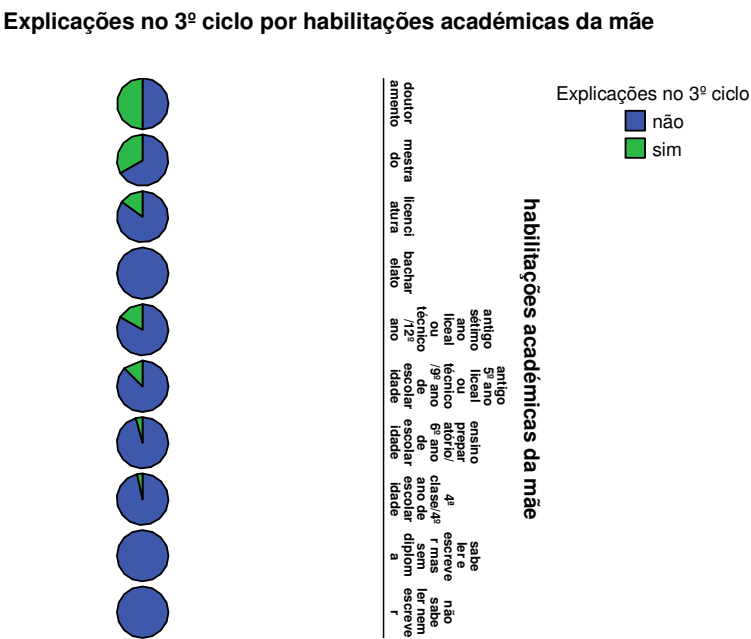


Gráfico 42 - Frequência de explicações por habilitações académicas da mãe, no 3º ciclo

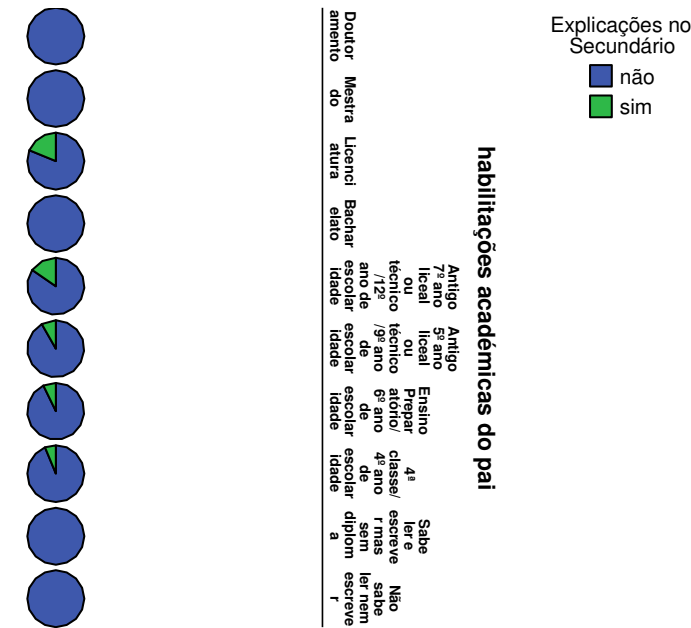


Relativamente ao secundário e segundo o gráfico 43, podemos constatar que dos pais que têm doutoramento, mestrado, bacharelato, dos que sabem ler e escrever sem diploma e dos que não sabem ler nem escrever, nenhum procura explicações para os seus filhos. Dos que têm licenciatura cerca de 20% procuram explicações e dos que têm o 12º

ou equivalente, cerca de 15% procura explicações. Dos que têm o nono ano, o sexto ano e a quarta classe a percentagem de procura oscila entre os 10 e os 5%, respectivamente.

Gráfico 43 - Frequência de explicações por habilitações académicas do pai, no secundário

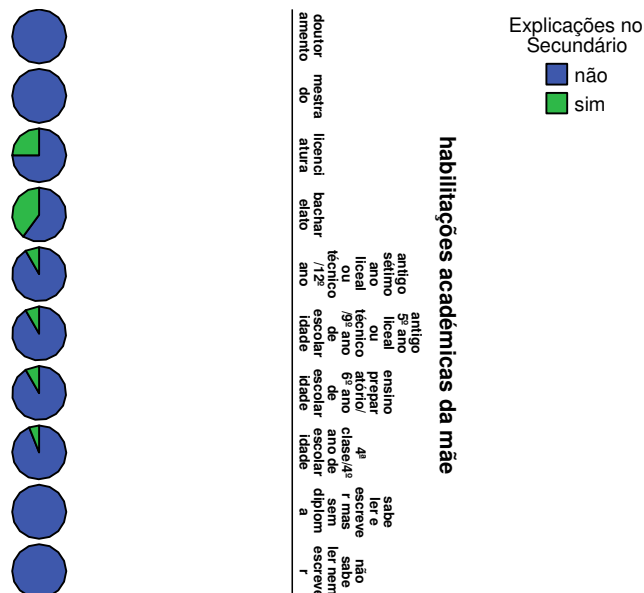
Explicações no secundário por habilitações académicas do pai



Relativamente às habilitações académicas das mães no secundário, podemos verificar, pela análise do gráfico 44, que as que têm doutoramento, mestrado e as que sabem ler e escrever sem diploma e as que não sabem ler nem escrever não procuram explicações. Cerca de 25% das mães licenciadas procuram explicações e cerca de 40% das mães que têm o bacharelato procuram explicações. Procuram explicações em percentagens aproximadas as mães que têm o 12º, o nono e o sexto anos com percentagens de cerca de dez por cento. Com percentagem de cerca de 5% procuram explicações as mães que têm a 4ª classe.

Gráfico 44 - Frequência de explicações por habilitações académicas da mãe, no secundário

Explicações no secundário por habilitações académicas da mãe



Verifica-se uma maior relação entre o nível académico mais elevado e a procura de explicações nas mães do que nos pais, existindo, no entanto, para os dois. Porém, nesta análise temos de considerar o baixo nível de habilitações académicas dos pais, em geral.

- Ocupação profissional dos pais dos alunos e a frequência de explicações**

Da mesma forma que apresentei relativamente às habilitações académicas dos pais, apresentarei uma panorâmica do tipo de ocupação profissional dos pais dos três níveis de ensino estudados, de maneira a perceber melhor que tipo de relações se podem estabelecer entre a procura de explicações e a ocupação profissional dos pais. Esta variável permite, de forma genérica e indirecta dar uma perspectiva acerca da capacidade financeira das famílias e perceber o tipo de relação com a procura de explicações

O gráfico 45 permite-nos verificar que os pais dos alunos do secundário que foram inquiridos, são na sua grande maioria operários, numa percentagem que ronda os 40%. Cerca de 20% são empregados de escritório, comércio e serviços e cerca de 12% são trabalhadores por conta própria no comércio, serviços ou actividades industriais. Cerca de

7% são quadros técnicos e em percentagem semelhante reformados e *outra ocupação* que corresponde a desempregados. Cerca de 5% são empresários e gerentes de empresas com menos de dez trabalhadores e com menos de 3% estão as forças armadas ou de segurança, os empresários ou dirigentes de empresas com dez ou mais trabalhadores, os profissionais liberais, os professores e os domésticos. Podemos depreender que cerca de 50% dos pais têm uma capacidade financeira pouco favorável pois são operários, domésticos ou desempregados.

As mães dos alunos do secundário são, também, segundo o gráfico 46 essencialmente operárias, com quase trinta e cinco por cento e domésticas quase 25%. Cerca de 20% são empregadas de escritório de comércio e serviços. Quase 10% são professoras, uma percentagem bastante superior à dos pais e cerca de 5% são desempregadas o que corresponde a *outra ocupação* e, em percentagem semelhante são trabalhadoras por conta própria no escritório, comércio e serviços. Com cerca de 3% temos os quadros técnicos e as empresárias ou administradoras de empresas com menos de dez trabalhadores. Com uma percentagem reduzida temos as reformadas, as forças armadas ou de segurança, as dirigentes superiores de organismos públicos, as empresárias ou dirigentes de empresas com mais de dez trabalhadores e as profissionais liberais.

Podemos, também, confirmar indirectamente, que a capacidade financeira da grande maioria das mães é reduzida pois pertence ao grupo das domésticas, operárias, ou desempregadas.

Gráfico 4 5 - Ocupação profissional dos pais dos alunos do secundário

Ocupação profissional dos pais dos alunos do secundário

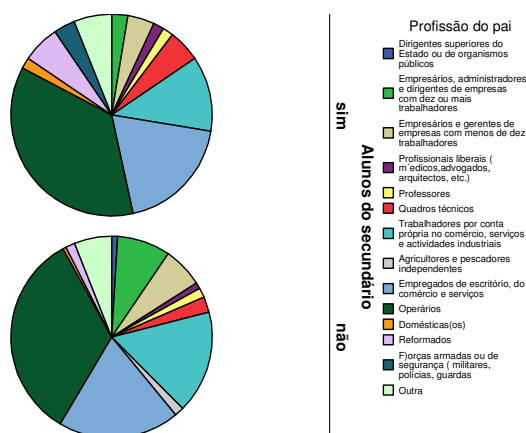
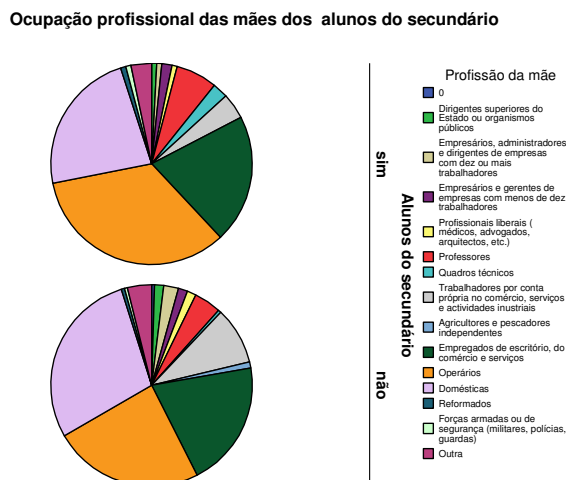


Gráfico 46 - Ocupação profissional das mães dos alunos do secundário



Relativamente aos pais dos alunos do terceiro ciclo podemos verificar através da leitura do gráfico 47 que a maior percentagem são, também operários mas numa percentagem inferior de cerca de 25%. Com uma percentagem de cerca de 20% temos os trabalhadores por conta própria no comércio, serviços ou actividades industriais e, com cerca de 18% os empregados de escritório, comércio e serviços. Com percentagens semelhantes de cerca de 9% temos os empresários e dirigentes de empresas com menos de dez trabalhadores, os desempregados, que corresponde a *outra*, e os empresários e dirigentes de empresas com mais de dez trabalhadores. Com percentagens inferiores a 3% temos os reformados, os dirigentes de organismos públicos, os quadros técnicos, os profissionais liberais e os professores. Podemos verificar que a capacidade financeira dos pais dos alunos do 3º ciclo, apesar de não ser elevada, sobe em relação aos pais do secundário.

A ocupação das mães, segundo o gráfico 48, apresenta uma predominância de domésticas com cerca de 30%. Cerca de 25% são operárias e cerca de 20% são empregadas de escritório, comércio e serviços. Com cerca de 8 e 7% respectivamente temos as trabalhadoras por conta própria no comércio, serviços ou actividades industriais e as professoras. Com percentagens inferiores a 5% temos, por ordem decrescente, as empresárias ou dirigentes de empresas com mais de dez trabalhadores, as desempregadas, as dirigentes de organismos públicos, quadros técnicos, empresárias e dirigentes de empresas com menos de dez trabalhadores e as reformadas.

Neste nível de ensino a capacidade financeira das mães mantém-se, na sua maioria muito baixa (domésticas e operárias) e muito semelhante às mães do secundário.

Gráfico 47 - Ocupação profissional dos pais dos alunos do 3º ciclo

Ocupação profissional dos pais dos alunos do 3º ciclo

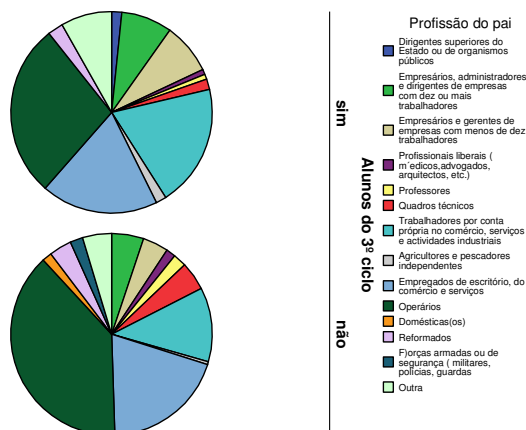
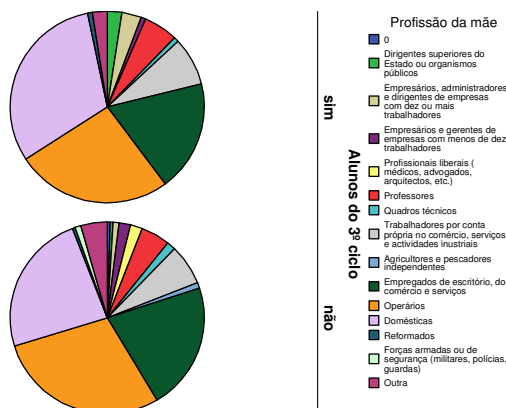


Gráfico 48 - Ocupação profissional das mães dos alunos do 3º ciclo

Ocupação profissional das mães dos alunos do 3º ciclo



A ocupação dos pais dos alunos do 2º ciclo não é muito diferente da dos pais do secundário. Como podemos verificar através da leitura do gráfico 49, apesar de haver uma ou outra alteração em termos percentuais em cada ocupação o padrão mantém-se quer em relação às mães quer em relação aos pais.

Os pais são na sua grande maioria operários com uma percentagem de cerca de 45%. Cerca de 20% são empregados de escritório, comércio ou serviços e cerca de 12% são trabalhadores por conta própria no comércio, serviços ou actividades industriais. Cerca

de 9% são empresários são dirigentes de empresas com dez ou mais trabalhadores. Cerca de 15% da percentagem distribui-se pelas restantes profissões.

As mães continuam a ser, na sua maioria domésticas, segundo o gráfico 50, embora com menor percentagem (cerca de 25%). Aproximadamente 20% são operárias o que representa que cerca de quarenta e cinco por cento das mães ou são domésticas ou operárias. Cerca de 23% das mães são empregadas de escritório, comércio e serviços e cerca de 12% são trabalhadoras por conta própria no comércio, serviços ou actividades industriais. Cerca de 7% são desempregadas e as restantes profissões correspondem a percentagens inferiores a 3%.

Na sua maioria, as famílias dos alunos dos três níveis de ensino revelam um baixo nível financeiro, sendo os pais do 3º ciclo aqueles em que o mesmo não é tão acentuado.

Gráfico 49 - Ocupação profissional dos pais dos alunos do 2º ciclo

Ocupação profissional dos pais dos alunos do 2º ciclo

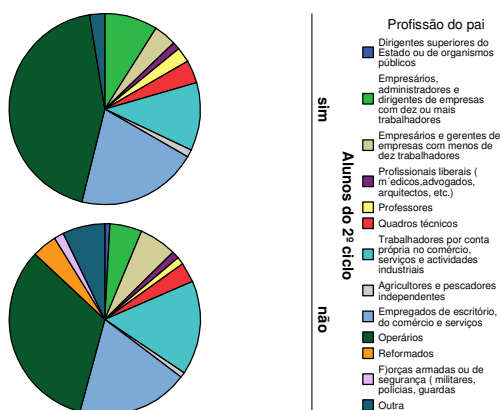
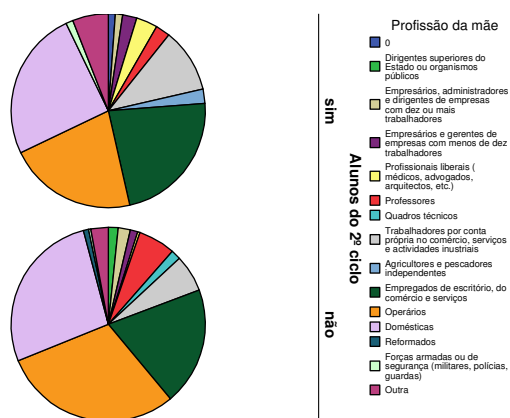


Gráfico 50 - Ocupação profissional das mães dos alunos do 2º ciclo

Ocupação profissional das mães dos alunos do 2º ciclo



Se observarmos o gráfico 51, verificamos que apesar de o grupo profissional dos professores representar uma percentagem muito reduzida é neste grupo que se verifica a maior percentagem de explicações, relativamente ao 2º ciclo, superior a 40%. São os operários que, a seguir procuram mais explicações, embora apenas cerca de dez por cento. Uma pequena percentagem de empresários ou administradores de empresas com mais de dez trabalhadores também procuram explicações e em percentagem semelhante, os desempregados.

Pela análise do gráfico 56, das mães profissionais liberais, 50% procuram explicações e das empresárias ou dirigentes com mais de dez trabalhadores cerca de 20% procuram explicações. Cerca de dez por cento das desempregadas também procuram explicações e cerca de 7% das que são professoras e das que são empregadas do comércio e serviços procuram explicações. As trabalhadoras por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais, as domésticas e as operárias procuram explicações numa percentagem muito reduzida.

Gráfico 51 – Procura de explicações por ocupação profissional do pai no 2º ciclo

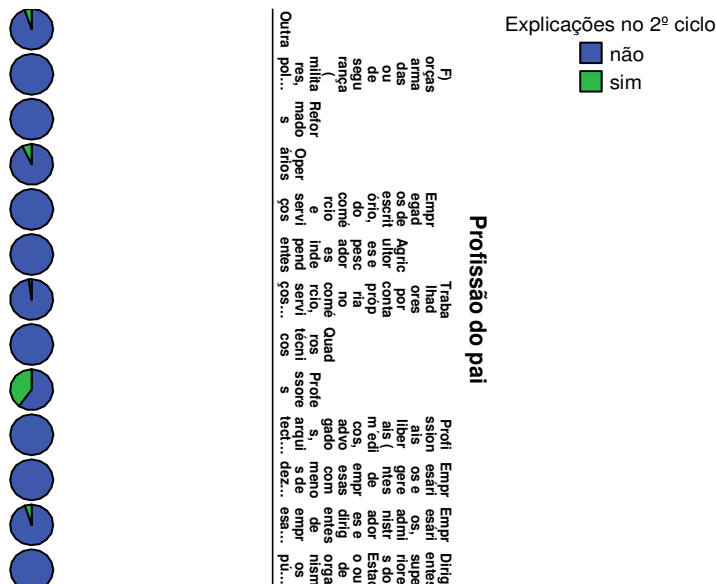


Gráfico 53 - Frequência de explicações por ocupação profissional do pai no 3º ciclo

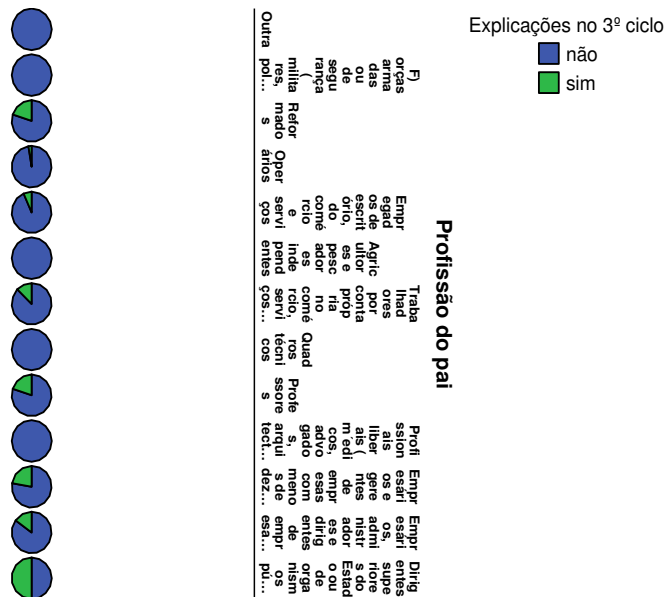
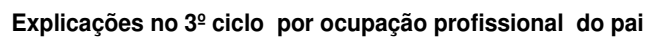
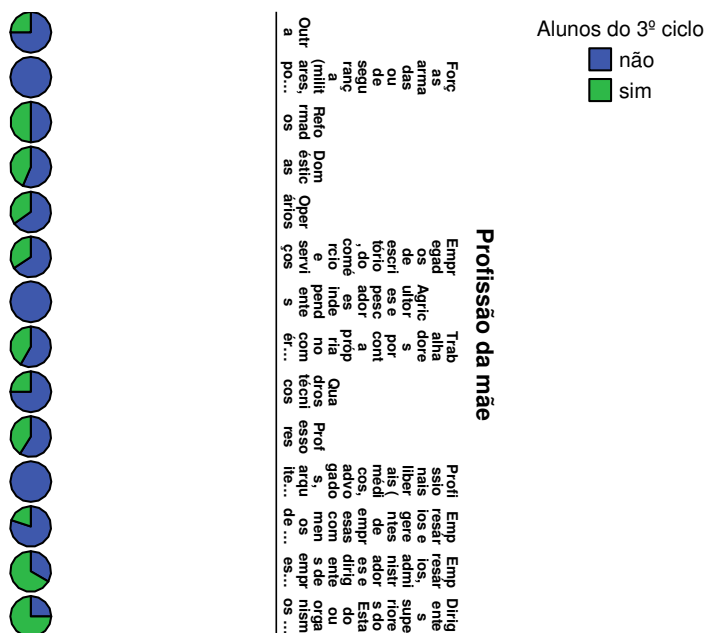


Figura 54 - Frequência de explicações por ocupação profissional da mãe no 3º ciclo

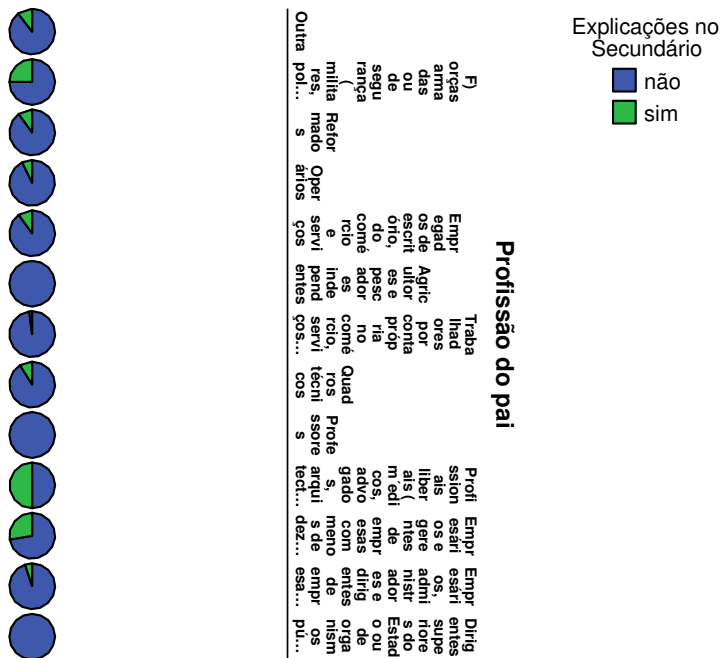


Relativamente ao ensino secundário, os pais que percentualmente procuram mais explicações são os profissionais liberais com cerca de 50% da procura em contraste com os pais do 3º ciclo mas mantendo uma percentagem aproximada relativamente aos do 2º ciclo, como se pode verificar pela análise do gráfico 55. A seguir procuram explicações mais de 25% dos empresários ou dirigentes de empresas com menos de dez trabalhadores e cerca de 25% das forças armadas ou de segurança. Com percentagens que vão dos 10 aos 5% procuram explicações, por ordem decrescente, os empregados de escritório e serviços, os reformados, os desempregados e os operários.

Relativamente às mães, as que percentualmente procuram explicações, de acordo com o gráfico 56, são as empresárias ou dirigentes de empresas com menos de dez trabalhadores com cerca de 40% e as professoras com cerca de 35%. Cerca de dez por cento das empregadas de escritório, comércio ou serviços, procuram explicações e, em percentagens inferiores a dez por cento temos por ordem decrescente as domésticas, as operárias e os quadros técnicos.

Gráfico 55 - Frequência de explicações por ocupação profissional do pai no secundário

Explicações no secundário por ocupação profissional do pai



1.1.3. Pais

Dos trezentos e setenta e quatro questionários preparados e entregues para preenchimento pelos encarregados de educação foram recolhidos duzentos e quarenta e sete. Um inquérito foi entregue quase sem ser preenchido, o que corresponde ao valor “missing” na tabela 5.

Tabela 5 – Número absoluto de casos averiguados

Valid	246
Missing	1

- **Frequência de explicações**

Dos casos averiguados através dos pais, podemos concluir que a percentagem global de procura é de 22%, o que corresponde à percentagem de frequência de explicações averiguada através dos questionários dos alunos, como podemos constatar pela leitura da tabela 6.

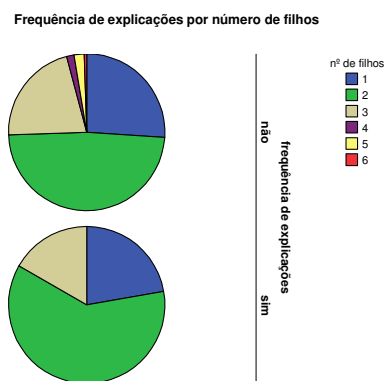
Tabela 6 – Frequência de pais com filhos em explicações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	54	21,9	22,0	22,0
	não	192	77,7	78,0	100,0
	Total	246	99,6	100,0	
Missing	999	1	,4		
Total		247	100,0		

- **Frequência de explicações por número de filhos**

Dos pais que procuram explicações, cerca de 65% têm apenas um filho, cerca de 20% têm dois filhos e cerca de 15% têm três filhos, conforme podemos verificar através da figura 53.

Gráfico 57 - Frequência de explicações por número de filhos



- **Frequência de explicações por número de filhos na escola**

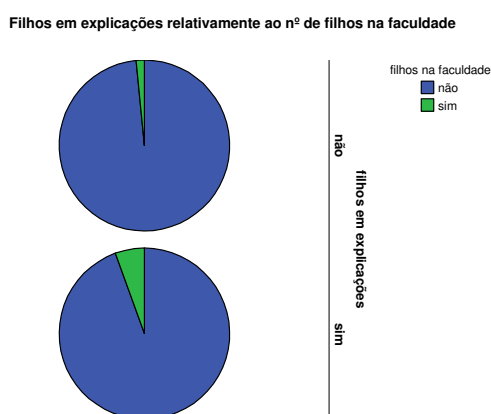
Os pais que têm filhos em explicações têm, como se pode verificar através do gráfico 58, na sua maioria, só um filho na escola, o que corresponde a mais de 50%. Cerca de 45% têm dois filhos na escola e apenas cerca de cinco por cento dos pais que têm filhos em explicações têm três filhos na escola.

Gráfico 58 - Frequência de explicações por número de filhos na escola



Cerca de dez por cento dos pais que têm filhos na faculdade, têm filhos a frequentar explicações, e a percentagem dos pais que têm filhos na faculdade e não têm filhos em explicações é bastante mais reduzida, como podemos verificar pelo gráfico 59. Este facto pode ser uma achega à relação entre expectativas profissionais, capacidade económica e procura de explicações.

Gráfico 59 - Frequência de explicações por número de filhos na faculdade



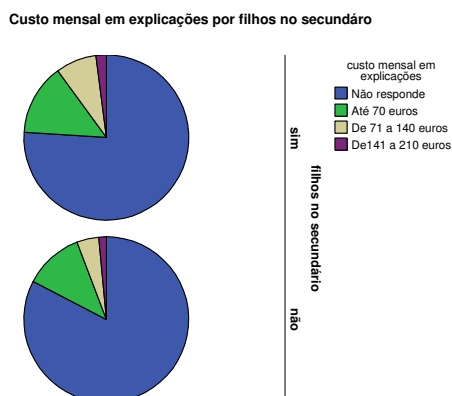
- **Despesa mensal em explicações**

Como podemos verificar através dos gráficos 60 e 61, dos alunos que frequentam explicações no ensino secundário, a maioria gasta até setenta euros por mês, o que corresponde a cerca de 55% e dos restantes, a maioria gasta de 71 a 140 euros o que corresponde a cerca de 35%. Há uma pequena percentagem de cerca de 10% que gasta de 141 a 210 euros mensais. Se compararmos os dois gráficos, verificamos que a percentagem dos que gastam até 70 euros é maior do que no secundário correspondendo a cerca de 65 % e que a percentagem dos que gastam de 71 a 140 euros é bastante menor do que no secundário, correspondendo a cerca de 25%. A percentagem dos que gastam de 141 a 210 euros é uma percentagem mais ou menos equivalente.

Gráfico 60 - Despesa mensal em explicações no ensino básico



Gráfico 61 - Despesa mensal em explicações no ensino secundário



- **Frequência de explicações e a razão de escolha de escola**

De acordo com o gráfico 62, cerca de 80% dos pais dos alunos do ensino secundário colocam os filhos na escola que fica mais perto da residência. Cerca de 7% é porque está mais perto do seu emprego e para cerca de 4% é aquela que consideram ser onde os filhos podem ter melhores resultados. Cerca de 2% dos pais escolheram a que tinha o curso/agrupamento que o filho queria e cerca de 2% escolheu-a por considerar ser a que tem melhores professores. Uma percentagem de cerca de 1% refere que foi a que o filho escolheu e menos de 1% refere que é a que permite ter os filhos do 3º ciclo e do secundário juntos.

Conforme mostra o gráfico 63, cerca de 80% dos pais que têm filhos no ensino básico escolheram a escola que fica mais perto da residência e cerca de 12% escolheram a que fica mais perto do emprego. Cerca de 6% consideram ser onde os filhos podem ter melhores resultados e uma pequena percentagem inferior de cerca de 1% referiram que escolheram a escola que tinha os melhores professores e a que o filho escolheu.

Exceptuando a referência à escola que tem o agrupamento/curso que o filho pretende e a que permite juntar irmãos do 3º ciclo e do secundário, as razões de escolha são semelhantes para as duas escolas. A referência aos resultados e à competência dos professores aparece em relação às duas escolas com pouco significado.

Gráfico 62– Razão de escolha de escola para os alunos do secundário

Razão de escolha de escola dos pais dos alunos do secundário

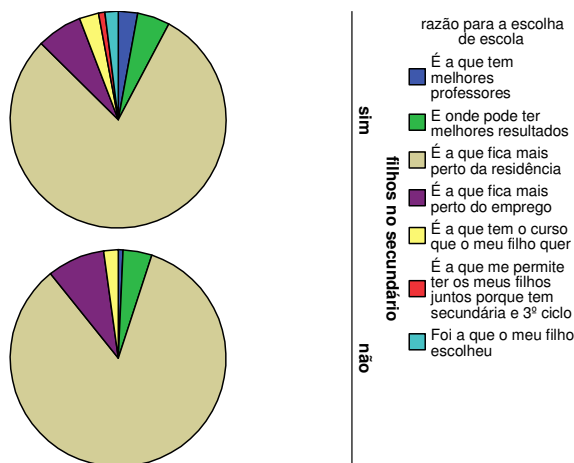
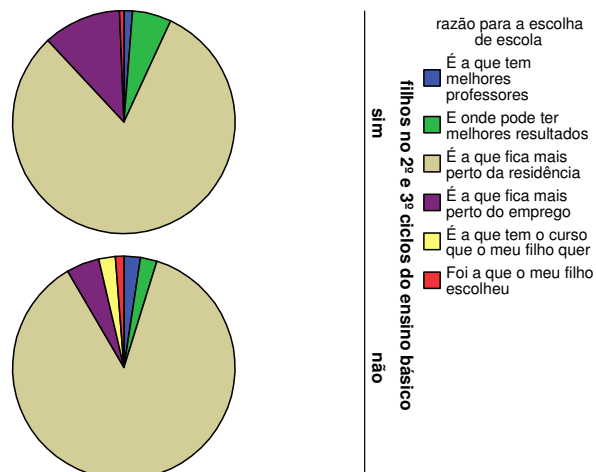


Gráfico 63 – Razão de escolha de escola para os alunos do básico

Razões para a escolha de escola no ensino básico



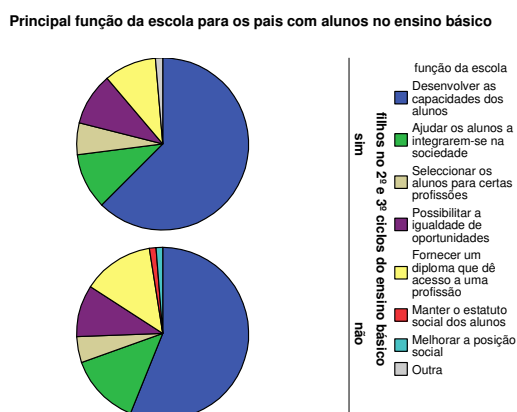
• **Frequência de explicações por principal função da escola**

Para mais de 50% dos pais dos alunos quer do ensino básico quer do secundário o desenvolvimento das capacidades dos alunos é a principal função da escola (gráficos 64 e 65). Esta função é, no entanto, referida em maior percentagem pelos pais dos alunos do ensino básico. Para cerca de 13% dos pais do secundário a principal função da escola é fornecer um diploma que dê acesso a uma profissão e esta função é referida apenas por cerca de 10%. As funções de possibilitar a igualdade de oportunidades, de ajudar os alunos a integrarem-se na sociedade e a de seleccionar os alunos para certas profissões são referidas pelos pais do secundário em percentagens semelhantes de cerca de 10%. Apenas cerca de 1% referem como principal função da escola manter o estatuto social dos alunos e manter a posição social. As escolhas acerca da principal função da escola são muito semelhantes no ensino básico e no secundário. Realço, aqui o maior peso da função de fornecer um diploma para os pais dos alunos do secundário. No ensino básico a função manter o estatuto social do aluno não é referida mas é referida, embora numa baixa percentagem *outra* que se refere a *criar os futuros cidadãos nossos sucessores*.

Gráfico 64 - Frequência de explicações e a principal função da escola no ensino secundário



Gráfico 65 - Frequência de explicações e a principal função da escola no ensino básico



1.2. Entrevistas aos encarregados de educação

Através das entrevistas aos encarregados de educação que constam do anexo VI, podemos constatar que a procura de explicações é uma realidade em todos os níveis de ensino. Porém a sua natureza difere entre os níveis de ensino. O tipo de locais e as disciplinas mais procurados, as horas semanais, as habilitações académicas e a ocupação profissional dos pais, o tipo de serviço que obtém, também variam entre os diferentes níveis. O número de filhos dos pais entrevistados, o custo das explicações e o efeito sobre a aprendizagem são variáveis referidas de modo semelhante por todos os entrevistados.

O local escolhido pelos entrevistados do 1º e 2º ciclo foi um Centro de ATL ou de estudos. Os do 3º ciclo e secundário escolhem explicadores particulares, sem serem do conhecimento público, sem qualquer tipo de publicidade (entrevistas 3 e 4 do anexo 2). O tipo de serviços que obtêm os alunos do 1º ciclo é essencialmente apoio nos trabalhos de casa e ao estudo, actividades de ocupação do tempo, transporte e almoço. No 2º ciclo procuram, essencialmente, apoio ao estudo e no 3º ciclo e no secundário os alunos procuram explicações dirigidas a determinadas disciplinas.

As habilitações académicas dos encarregados de educação dos pais do 1º e 2º ciclo são inferiores às dos pais do 3º ciclo e secundário. A ocupação profissional dos pais também revela um nível financeiro mais baixo nos pais dos primeiros ciclos de ensino.

O número de filhos é um ou dois e inscreve-se no padrão familiar de toda a população. O custo de explicações é inferior a 100 euros mensais e não difere muito de nível para nível de ensino. O que varia é o número de horas em que os alunos recebem explicações ou educação complementar privada, sendo o custo à hora bastante maior à medida que se sobe no nível de escolaridade.

Todos os encarregados de educação referem os efeitos positivos das explicações sobre a aprendizagem dos filhos, considerando-as, alguns, indispensáveis, como se pode ver na entrevista 1 e 4 do anexo 2.

A relação entre o risco de retenção e a procura de explicações é notória no 1º e 2º ciclos e não existe no 3º ciclo e no secundário.

Na escolha do local das explicações tem importância o conhecimento e a referência responsável pelas explicações de forma informal, através de conhecidos.

1.3. Entrevistas aos responsáveis dos Centros de Estudo/Explicações/ATL

Existem na área de estudo seis Centros de Explicações/Estudo/ ATL que prestam serviço a cerca de 315 alunos. (anexo X). O primeiro Centro fundado (estabelecimento III referente à figura 1 do anexoX) data de 1996 e é o mais polivalente. O mais recente foi aberto ao público em 2005.

Três desses centros estão vocacionados para ATL do 1º ciclo (estabelecimentos I, IV e VI) recebendo crianças desde o pré-escolar até ao 4º ano de escolaridade. Um dos Centros (estabelecimento III), desenvolve actividades desde o pré-escolar até ao Ensino Superior mas não é ATL. Tem Instituto de Línguas, Informática e explicações por disciplina, mas são actividades independentes. O estabelecimento II (anexo X), está especialmente dedicado a apoio ao estudo dos alunos dos 2º e 3º ciclos e o estabelecimento V (anexo X) fornece explicações a alunos desde o 5º ano até ao Ensino Superior. Os técnicos que trabalham nos Centros são todos professores e também educadoras de infância e auxiliares nos Centros direccionados ao 1º ciclo. Alguns professores estão a tempo inteiro (5), e outros em *part-time* (27), (anexo VII). Os vinte e sete professores que estão colocados em *part-time* não têm colocação e os restantes estão colocados em escolas públicas ou privadas (21).

O horário de funcionamento destes centros é alargado e nalguns casos flexível, de acordo com a disponibilidade dos alunos.

Os centros mais vocacionados para explicações recebem mais procura às disciplinas de Matemática, Físico-Química e Inglês e dão explicações individualmente ou em grupo.

2. Razões para a procura de explicações

2.1. Questionários aos professores do 1º ciclo

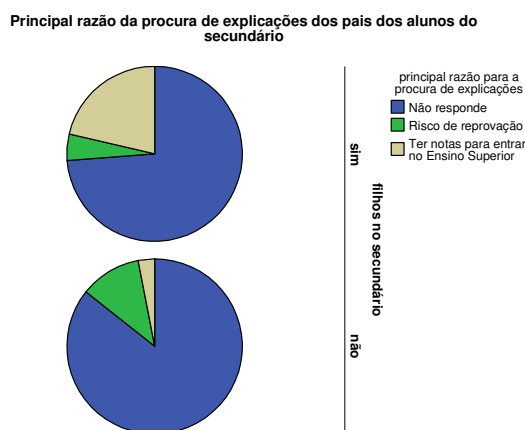
Relativamente às razões invocadas pelos encarregados de educação, segundo a informação dos professores das turmas, elas centram-se, essencialmente, na dificuldade de compatibilização da componente laboral da família com os horários escolares, e com o tempo disponível para acompanhar os filhos. De igual modo referida, surge a falta de conhecimentos dos pais para apoiar os filhos nos trabalhos escolares onde a referência ao desconhecimento das novas metodologias de ensino é, também, mencionada. É, ainda, invocado o facto de os alunos nos ATL's poderem usufruir de outras actividades formativas.

2.2. Questionários aos pais

2.2.1. Principal razão da procura

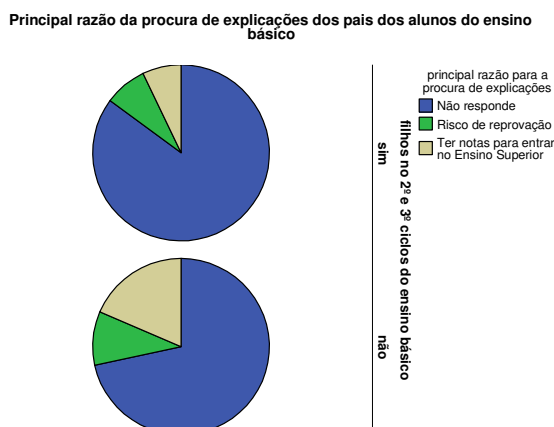
No ensino secundário, para cerca de 90% dos pais que procuram explicações a principal razão é obter notas para entrar no ensino superior, de acordo com a figura gráfico 66. Aproximadamente 10% dos pais do ensino secundário procura explicações para evitar a reprovação.

Gráfico 66 - Principal razão da procura por filhos no secundário



Segundo o gráfico 67, para cerca de 50% dos pais dos alunos do Ensino básico a principal razão para a procura de explicações é o filho obter notas para entrar no ensino superior e cerca de 50% referem que a principal razão é evitar a retenção do seu filho.

Gráfico 67 - Principal razão da procura por filhos no ensino básico

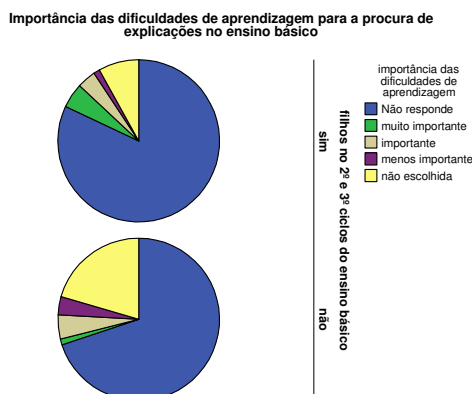


2. 2. 2. Outras razões

- **Dificuldades de aprendizagem**

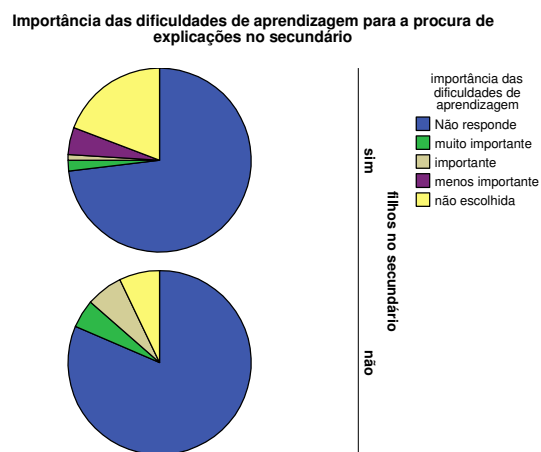
Cerca de 60% dos pais do ensino básico que frequentam explicações referem as dificuldades de aprendizagem do filho como uma razão importante, muito importante ou menos importante para a procura de explicações. Para cerca de 40% dos pais esta razão não foi referida, como se pode verificar no gráfico 68.

Gráfico 68- Importância das dificuldades de aprendizagem para a procura de explicações no ensino básico



No ensino secundário as dificuldades só são referidas como importantes por cerca de 30% dos pais, de acordo com o gráfico 69. No entanto, ela é referida como muito importante e importante apenas por cerca de 10% e menos importante por cerca de 15%. Cerca de 75% não refere esta razão como importante para a procura de explicações.

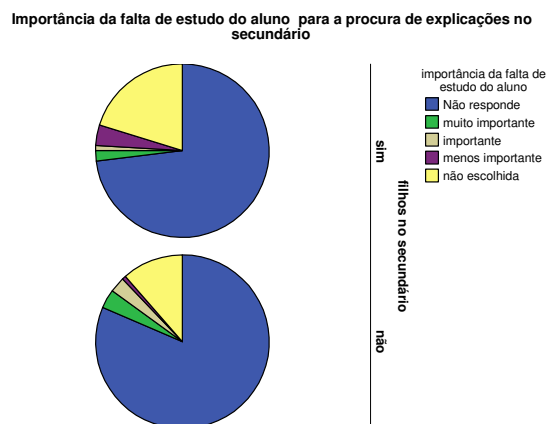
Gráfico 69 - Importância das dificuldades de aprendizagem para a procura de explicações no secundário



- **Falta de estudo do aluno**

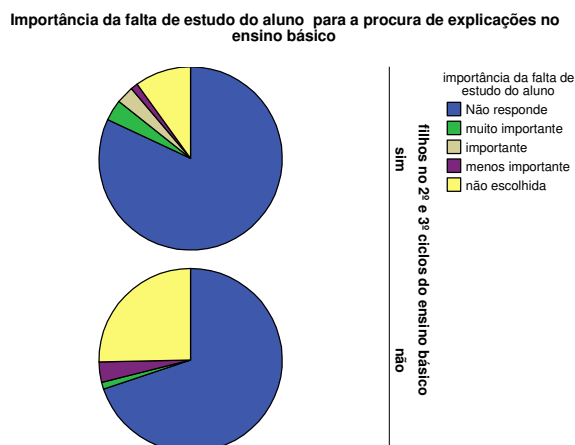
A falta de estudo do aluno é referida apenas por 25% dos pais do secundário como importante para a procura de explicações como mostra o gráfico 70. Desses 25%, apenas cerca de 10% a consideram importante ou muito importante e cerca de 15% consideram-na menos importante.

Gráfico 70 – Importância da falta de estudo dos alunos para a procura de explicações no secundário.



Cerca de 50% dos pais do ensino básico consideram importante a falta de estudo dos alunos para a procura de explicações, referindo cerca de 40% destes, que ela é importante ou muito importante e apenas cerca de 10% que ela é menos importante. Cerca de 50% não refere esta razão como importante para a procura de explicações, de acordo com o gráfico 71.

Gráfico 71 – Importância da falta de estudo dos alunos para a procura de explicações no ensino básico



- **Falta de tempo dos pais**

A falta de tempo dos pais como razão da procura de explicações é referida numa percentagem muito diminuta de cerca de 5% e como menos importante. Cerca de 95% dos pais do secundário não assume a falta de tempo como razão para a procura de explicações, conforme mostra o gráfico 72.

Gráfico 72 - Importância da falta de tempo dos pais para a procura de explicações no secundário



Cerca de 90% dos pais dos alunos do ensino básico também não considera importante a falta de tempo para a procura de explicações, de acordo com o gráfico 73. Apenas 10% considera ser esta uma razão importante ou menos importante para procurar explicações.

Gráfico 73 - Importância da falta de tempo dos pais para a procura de explicações no ensino básico



• Falta de conhecimentos dos pais

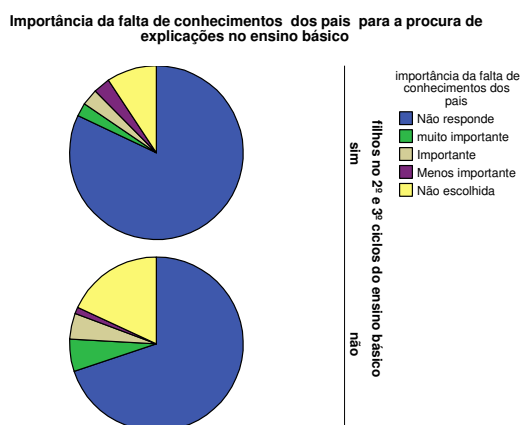
Cerca de 40% dos pais do ensino secundário considera a falta de conhecimentos como uma razão importante para a procura de explicações. Destes 40% mais de trinta por cento considera-a importante ou muito importante. Cerca de 60% não refere esta razão como importante para a procura de explicações no ensino secundário, de acordo com os dados do gráfico 74.

Gráfico 74 - Importância da falta de conhecimentos dos pais para a procura de explicações no secundário



Cerca de 50% dos pais do ensino básico considera importante a falta de conhecimento dos pais para a procura de explicações, de acordo com o gráfico 75. Desses 50%, cerca de 33% consideram esta razão importante e muito importante. Cerca de 50% não refere esta razão como importante para a procura de explicações no ensino básico.

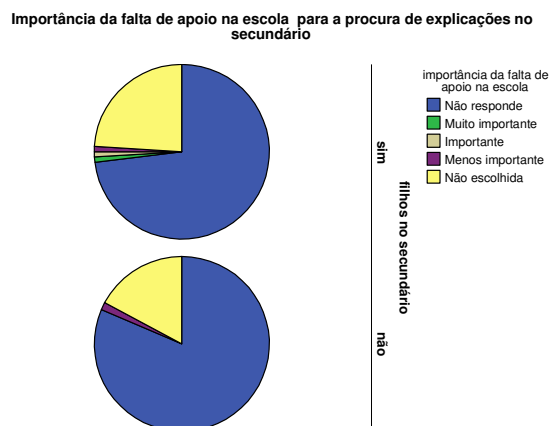
Gráfico 75 - Importância da falta de conhecimentos dos pais para a procura de explicações no ensino básico



- Falta de apoio na escola**

Cerca de 12% dos pais dos alunos do secundário consideram importante a falta de apoio na escola para a procura de explicações e, desses, cerca de 7% considera-a importante e muito importante, de acordo com os dados do gráfico 76.

Gráfico 76 - Importância da falta de apoio na escola para a procura de explicações no secundário



Apenas cerca de 5% dos pais refere a falta de apoio na escola como razão para a procura de explicações no ensino básico e nenhum a considera muito importante, de acordo com o gráfico 77.

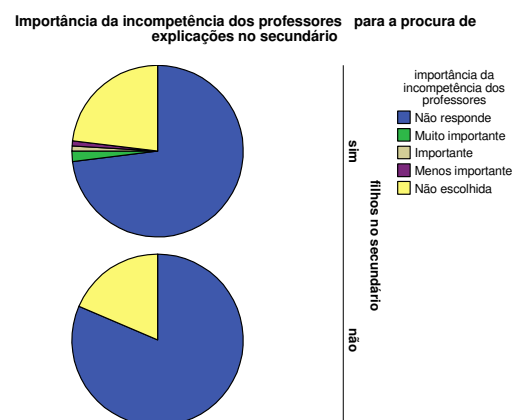
Gráfico 77 - Importância da falta de apoio na escola para a procura de explicações no ensino básico



- **Incompetência dos professores**

Cerca de 12% dos pais dos alunos do secundário considera a incompetência dos professores como uma razão importante para a procura de explicações e, desses, cerca de 8% consideram-na importante e muito importante, de acordo com o gráfico 78.

Gráfico 78 - Importância da incompetência dos professores para a procura de explicações no secundário



Dos pais do ensino básico que têm filhos em explicações, apenas menos de 2% considera a incompetência dos professores como muito importante para a procura de explicações (gráfico 79).

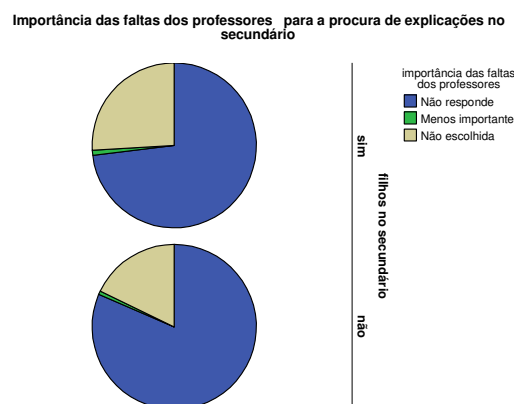
Gráfico 79 - Importância da incompetência dos professores para a procura de explicações no ensino básico



- Faltas dos professores**

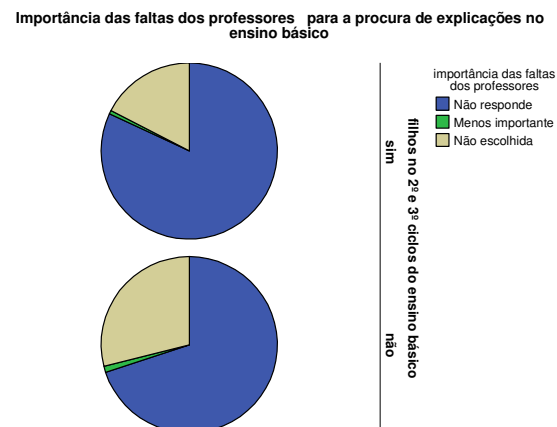
Apenas cerca de 5% dos pais do secundário que têm filhos em explicações considera as faltas dos professores como uma razão importante para a procura de explicações, de acordo com o gráfico 80.

Gráfico 80 - Importância das faltas dos professores para a procura de explicações no secundário



Os pais do ensino básico consideram a importância das faltas dos professores na mesma razão dos do secundário, ou um pouco menos, apenas cerca de 4%, de acordo com o gráfico 81.

Gráfico 81 - Importância das faltas dos professores para a procura de explicações no ensino básico



- **Tipo de matérias**

Cerca de 25% dos pais dos alunos do secundário considera o tipo de matérias uma razão importante para a procura de explicações, de acordo com a figura 82 e apenas cerca de 10% dos pais do ensino básico a considera importante ou menos importante, de acordo com o gráfico 83.

Gráfico 82 - Importância do tipo de matérias para a procura de explicações no secundário

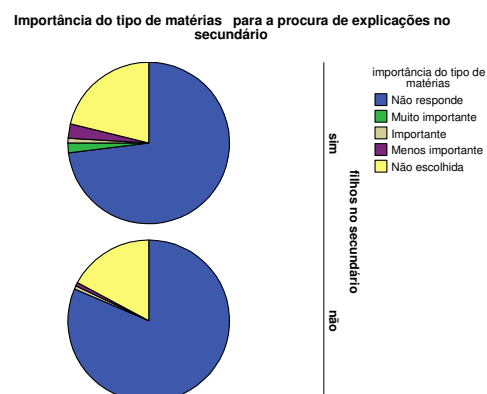
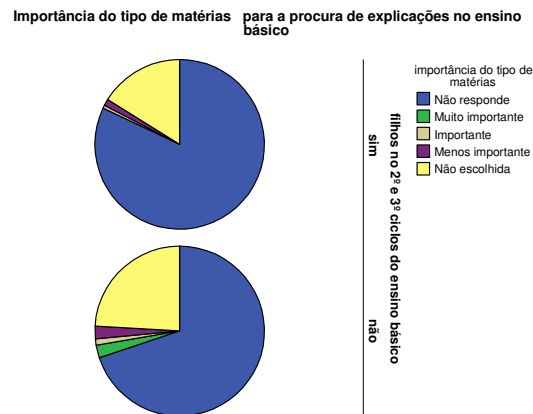


Gráfico 83 - Importância do tipo de matérias para a procura de explicações no ensino básico



- Falta de recursos materiais na escola

A falta de recursos materiais não é referida pelos pais do secundário como razão para a procura de explicações, o mesmo acontecendo relativamente aos pais dos alunos do ensino básico, conforme mostram os gráficos 84 e 85.

Gráfico 84 - Importância da falta de recursos materiais na escola para a procura de explicações no secundário

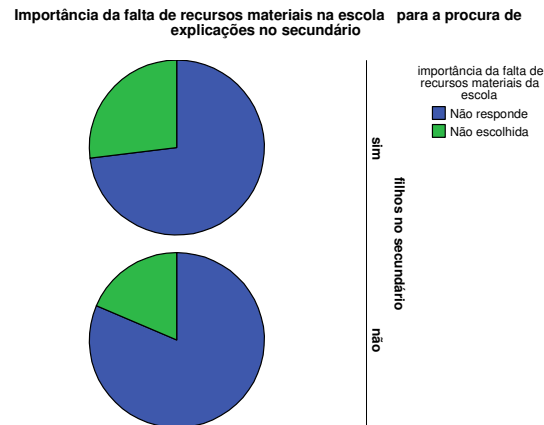
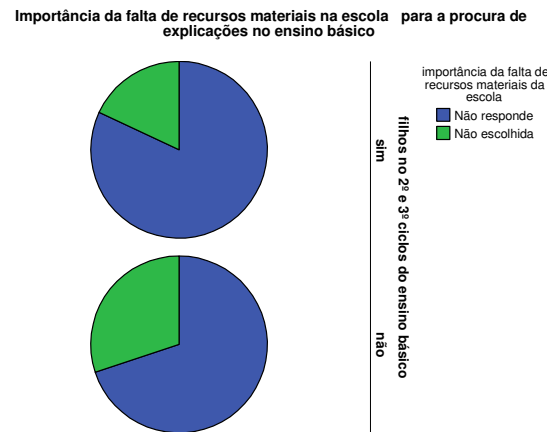


Gráfico 85 - Importância da falta de recursos materiais na escola para a procura de explicações no ensino básico



- Expectativa de fazer o 12º ano

Dos pais do secundário, cerca de 20% consideram importante para a procura de explicações a expectativa de fazer o 12º ano, de acordo com o gráfico 86, tendo esta razão, para os pais do ensino básico, peso semelhante, conforme a figura 87.

Gráfico 86 - Importância da expectativa de fazer o 12º ano para a procura de explicações no secundário

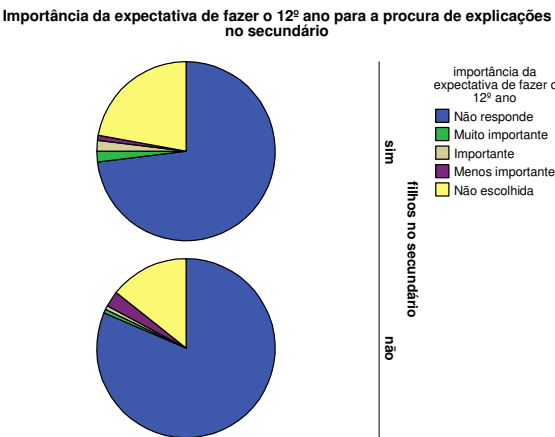
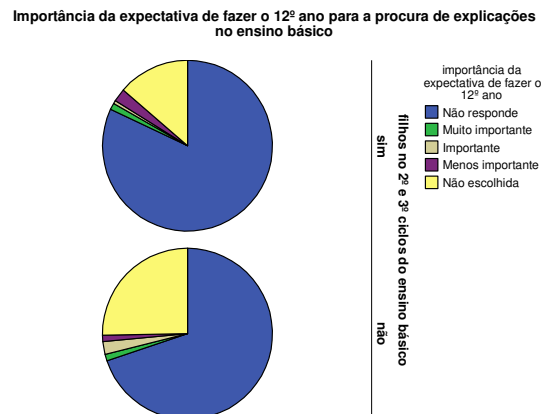


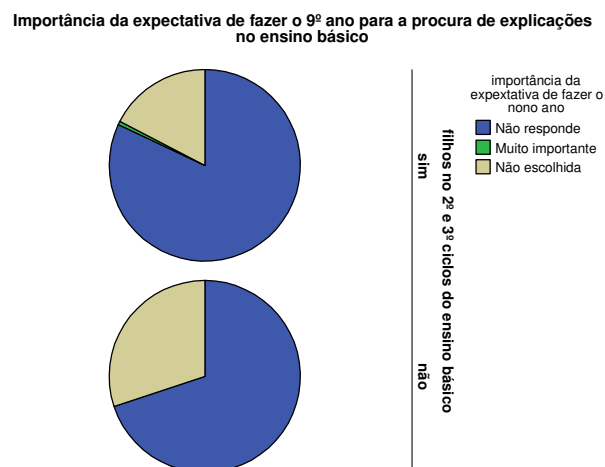
Gráfico 87 - Importância da expectativa de fazer o 12º ano para a procura de explicações no ensino básico



- Expectativa de fazer o 9º ano

Para os pais do ensino básico a expectativa de fazer o nono ano não é determinante para a procura de explicações uma vez que apenas cerca de 2% a considera muito importante, segundo o gráfico 88.

Gráfico 88 - Importância da expectativa de fazer o 9º ano para a procura de explicações no ensino básico



- Boa preparação de base

Para cerca de 60% dos pais dos alunos do secundário que frequentam explicações uma boa preparação de base é uma razão importante para a procura de explicações, segundo o gráfico 89 e para uma percentagem aproximada, de pais do ensino básico esta é, também uma razão importante de acordo com a figura 90.

Gráfico 89 - Importância de ter uma boa preparação de base para a procura de explicações no secundário

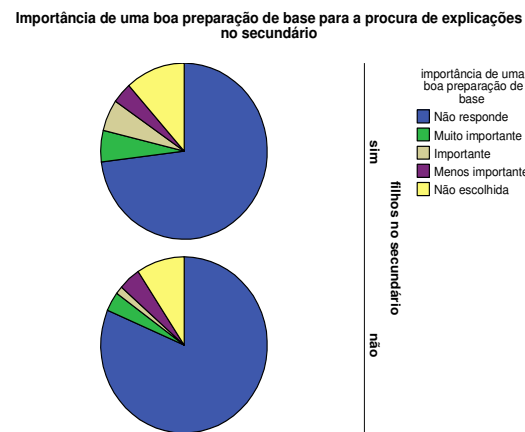
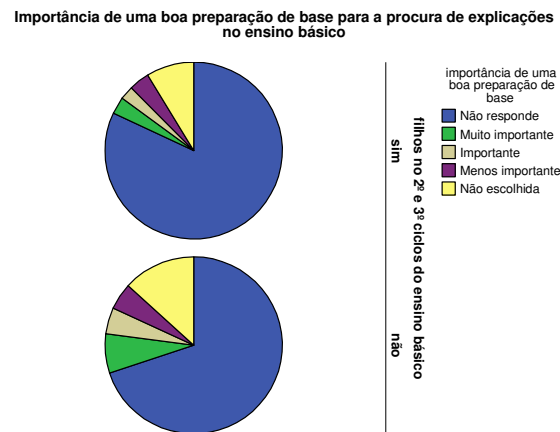


Gráfico 90 - Importância de ter uma boa preparação de base para a procura de explicações no ensino básico



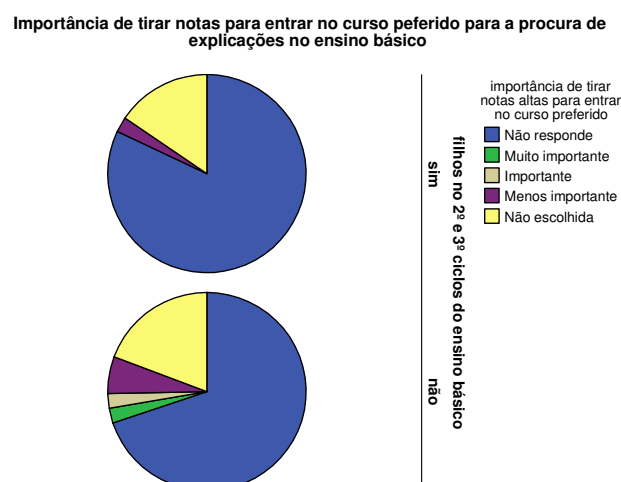
- **Tirar notas altas para entrar no curso que quer**

Cerca de 40% dos pais do secundário consideram importante a razão de tirar notas altas para entrar no curso que quer, segundo o gráfico 91 e dos pais do ensino básico que procuram explicações apenas cerca de 8% consideram esta razão, embora com menos importância, segundo o gráfico 92.

Gráfico 91- Importância de ter notas altas para entrar no curso preferido, para a procura de explicações no secundário



Gráfico 92 - Importância de ter notas altas para entrar no curso preferido, para a procura de explicações no ensino básico



- **Numerus clausus para entrar no Ensino Superior**

Dos pais do secundário que têm filhos em explicações, apenas cerca de 5% refere os *numerus clausus* para entrar no ensino superior como uma razão muito importante, de acordo com o gráfico 93. Esta razão não é referida pelos pais do ensino básico conforme o gráfico 94.

Gráfico 93 - Importância dos *numerus clausus* para entrar no ensino superior, para a procura de explicações no secundário

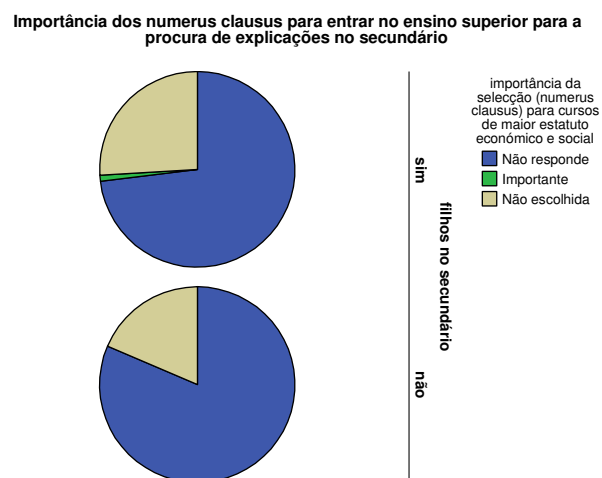
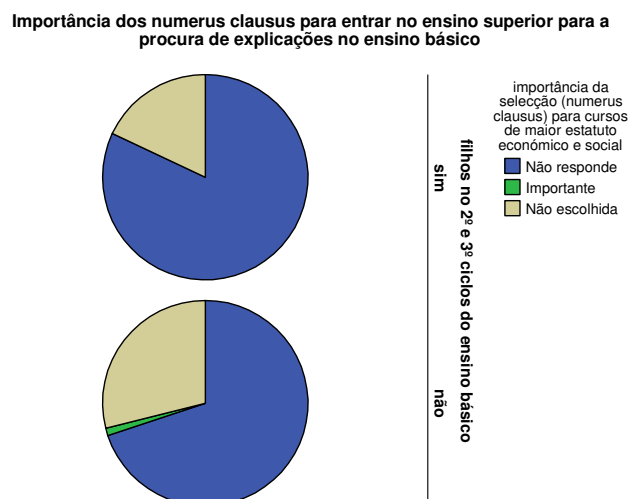


Gráfico 94 - Importância dos *numerus clausus* para entrar no ensino superior, para a procura de explicações no ensino básico



- **Preparação para os exames**

Dos pais do secundário que têm os filhos em explicações, cerca de 40% considera a preparação para os exames como uma razão importante para a procura de explicações. Destes, cerca de 30% consideram-na importante e muito importante, conforme o gráfico 95.

Dos pais do ensino básico que têm filhos em explicações, cerca de 15% considera esta razão importante, segundo o gráfico 96.

Gráfico 95 - Importância da preparação para os exames , para a procura de explicações no secundário

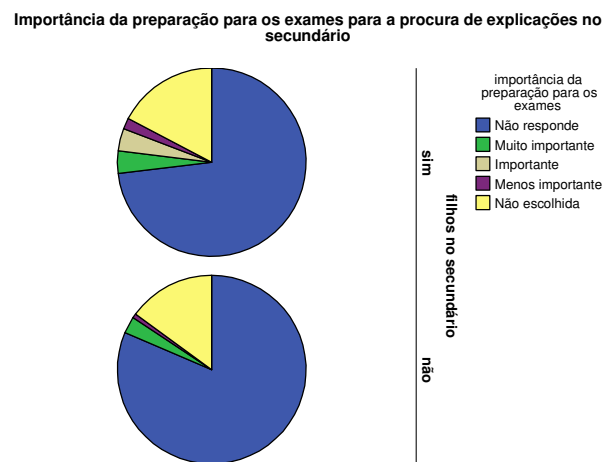
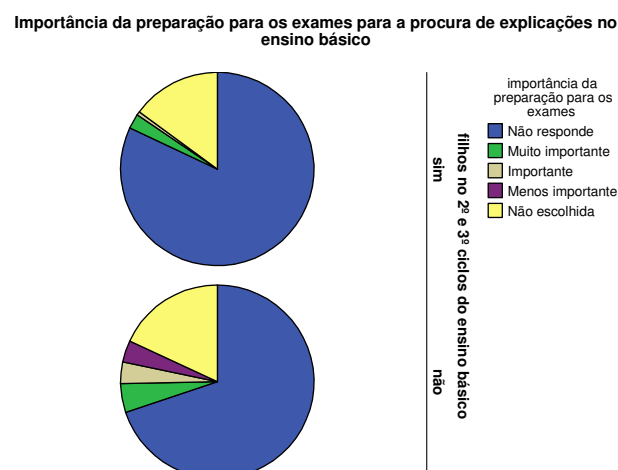


Gráfico 96 - Importância da preparação para os exames , para a procura de explicações no ensino básico



- **Outras razões**

De acordo com os gráficos 97 e 98, quer os pais do secundário quer os pais do secundário não referiram como importantes para a procura de explicações, outras razões para além das propostas no leque do questionário.

Gráfico 97 – Outras razões para a procura de explicações no secundário

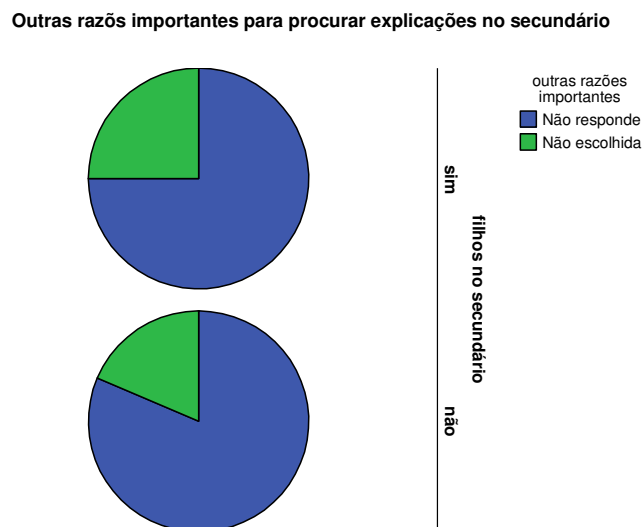
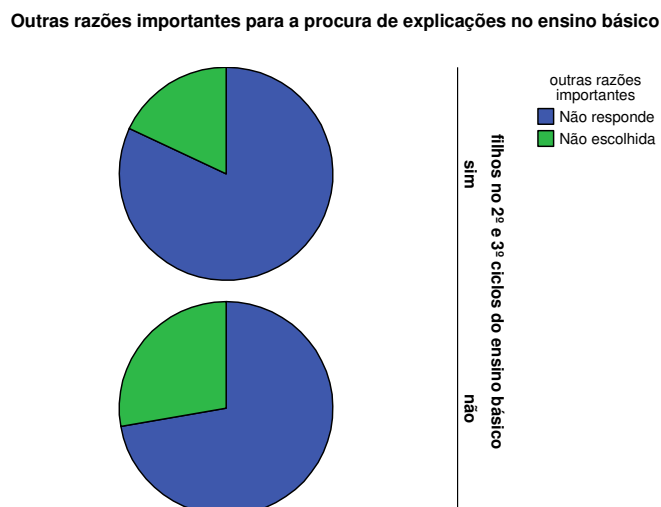


Gráfico 98 - Outras razões para a procura de explicações no secundário



Podemos concluir que as razões apontadas com maior percentagem pelos pais dos alunos do secundário para procurar explicações são a boa preparação de base, a preparação para os exames, ter notas para entrar no curso que quer e a falta de conhecimentos dos pais, respectivamente com cerca de 60% para a primeira e cerca de 40% para as outras.

Entre os 30 e os 20% por cento situam-se as dificuldades de aprendizagem dos filhos, a falta de estudo dos mesmos, o tipo de matérias e a expectativa de fazer o 12º ano.

Com menos peso mas ainda assim apontadas estão a falta de apoio na escola, a incompetência dos professores, as faltas dos professores, os *numerus clausus* para entrar na faculdade e a falta de tempo dos pais.

Se agruparmos as razões dos pais do secundário pelos aspectos relacionados com a organização escolar propriamente dita, e com as políticas educativas e pelos aspectos relacionados com a inserção profissional e ainda os aspectos relacionados com as famílias e os alunos podemos concluir o seguinte:

1º -Políticas educativas de avaliação e de inserção profissional (exames, tipo de matérias, *numerus clausus*, notas altas para entrar no ensino superior) têm a ver com uma percentagem média de 28%, ou seja uma média de 28% das razões que os pais invocam para procurarem explicações prende-se com questões relacionadas com o tipo de políticas educativas praticadas.

2º -Organização ou funcionamento da escola (boa preparação de base, falta de apoio na escola, incompetência dos professores, faltas dos professores) representa uma percentagem média de cerca de 22%. Assim, uma média de 22% das razões invocadas pelos pais para procurarem explicações está relacionada com as questões de funcionamento da escola.

3º - Aspectos relacionados com a família e os alunos (expectativa de fazer o 12º ano, dificuldades de aprendizagem, falta de estudo do aluno, falta de conhecimentos dos pais, falta de tempo dos pais). Uma média de 24% das razões apontadas pelos pais para procurar explicações prende-se com aspectos relacionados com o aluno ou com a própria família.

Relativamente às razões apresentadas pelos alunos do ensino básico, podemos concluir que as que têm maior peso são as dificuldades de aprendizagem dos alunos apontada por uma percentagem de cerca de 60% dos pais. A falta de estudo dos alunos e a falta de conhecimentos dos pais são apontadas por cerca de 50% dos pais e a boa preparação de base é considerada importante para a procura de explicações por cerca de 40% dos pais. A expectativa de fazer o 12º ano, a preparação para os exames, o tipo de matérias são consideradas importantes para cerca de 20, 15 e 10 por cento, respectivamente. Com menos percentagem são consideradas como importantes o objectivo de tirar notas altas para entrar no curso que quer, a falta de apoio na escola, as faltas dos professores, a incompetência dos professores e a expectativa de fazer o nono ano.

As razões apresentadas pelos pais do básico que se relacionam com políticas educativas e inserção profissional (exames, tipo de matérias, *numerus clausus*, notas altas para entrar no ensino superior) são apresentadas numa média de cerca de 11%, as razões relacionadas com o funcionamento da escola (boa preparação de base, falta de apoio na escola, incompetência dos professores, faltas dos professores) são apresentadas numa média de cerca de 13% e as razões relacionadas com os alunos ou as famílias (expectativa de fazer o 12º ano ou o nono ano, dificuldades de aprendizagem, falta de estudo do aluno, falta de conhecimentos dos pais, falta de tempo dos pais) são apresentadas predominantemente com uma média de cerca de 34%.

2.3. Entrevistas aos encarregados de educação

Do apuramento das entrevistas aos encarregados de educação, que consta do anexo 4, as razões que os pais apresentam para procurar explicações têm aspectos coincidentes e aspectos divergentes. As dificuldades de aprendizagem são referidas apenas no 1º e 2º ciclo, como razões para a procura de explicações. Segundo a encarregada de educação, no ATL desenvolvem mais, têm apoio e estão ocupados. (entrevista 2, anexo 2). A encarregada de educação refere que ele melhora o desempenho escolar com o ATL mas neste último ano melhorou mais porque a educadora se interessou mais por ele. Esta entrevista vem reforçar alguns dos aspectos referidos pelos professores do 1º ciclo.

A falta de apoio na escola é referida pelos entrevistados que têm filhos no 6º, 9º e 12º anos, bem como as turmas numerosas estão explicitamente ou implicitamente patentes nas razões que os entrevistados apresentaram para procurarem explicações. Ligada a esta razão está a possibilidade de os alunos obterem um apoio mais directo e individualizado, indo de encontro às suas necessidades e estimulando-os para mais quantidade e qualidade no estudo.

A preparação para os testes e para os exames está presente, também, nos entrevistados dos três níveis de ensino, bem como a boa preparação de base o que vem reforçar os resultados obtidos através dos questionários.

As dificuldades de aprendizagem são referidas essencialmente pelos entrevistados do 1º e 2º ciclos. Curiosamente, são os que têm um nível académico e económico mais baixo. No entanto, todos os entrevistados revelam expectativas elevadas sobre a escolaridade dos filhos.

O facto de se ter dinheiro suficiente é também referido como razão para a procura e a necessidade de assegurar o futuro aos filhos em termos profissionais está, muito presente em todos os entrevistados.

2.4. Entrevistas aos responsáveis pelos Centros

Segundo os responsáveis dos Centros os pais, quando procuram os seus serviços invocam as seguintes razões:

- 1) -Ter quem tome conta dos filhos enquanto trabalham.*
- 2) -Ter quem os acompanhe e ajude na vida escolar.*
- 3) -Falta de tempo dos pais para apoiarem os filhos*
- 4) - Necessidade de melhorarem o aproveitamento escolar/notas baixas dos filhos.*
- 5) - Tentar subir a média.*
- 6) - Acima de tudo criar métodos de estudo e recuperar de negativas. Mas mesmo os que têm negativas é sobretudo porque não sabem estudar.*
- 7) - O apoio da escola não é suficiente.*
- 8) - As faltas dos professores da escola*
- 9) - Incompetência de alguns professores*
- 10) - A confiança que dizem ter no centro*
- 11) - Falta de paciência para acompanharem e disciplinarem os filhos. Dizem que eles não têm autoridade sobre eles como no Centro.*

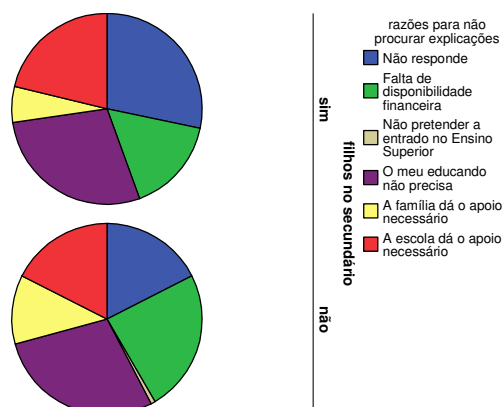
Verifica-se uma certa coincidência nas razões dos transmitidas pelos responsáveis dos centros com as que eles próprios invocaram. Apesar de alguns aspectos novos tais como a falta de paciência e autoridade dos pais, poderá concluir-se que a mensagem transmitida por estes serviços corresponde à realidade e não deverá conter um grau significativo de subjectividade e distorção.

3. Razões para não procurar explicações

A principal razão apresentada pelos pais dos alunos do secundário para não procurarem explicações é o facto de o seu educando não precisar. Segundo o gráfico 99, cerca de 27% dos pais refere que não procura explicações porque o seu educando não precisa. Mais de 20% dos pais refere como razão para não procurar explicações o facto de a escola dar o apoio necessário e cerca de 18% apresenta como razão para não procurar explicações a falta de disponibilidade financeira. Cerca de 6% dos pais dão como razão o facto de a família dar o apoio necessário. Cerca de 26% correspondem aos que frequentam explicações.

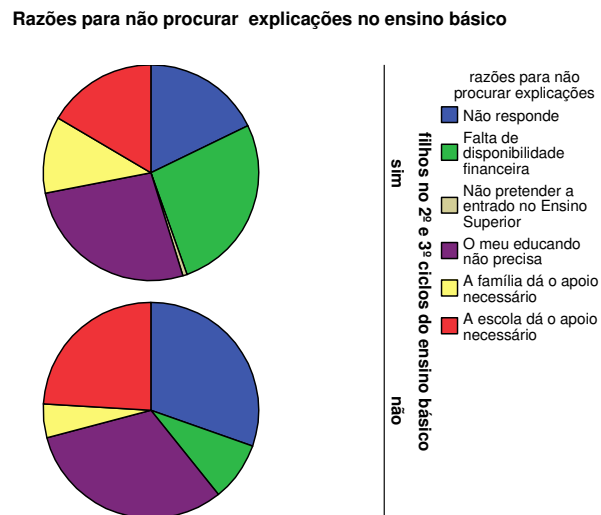
Gráfico 99– Razões para não procurar explicações no secundário

Razões para não procurar explicações dos pais do secundário



Para os pais do ensino básico que não procuram explicações, as duas principais razões são o facto de o educando não precisar e a falta de disponibilidade financeira, cada uma com cerca de 26%, segundo o gráfico 100. Cerca de 18% dos pais não procuram explicações pelo facto de a escola dar o apoio necessário e cerca de 13% não procura porque a família dá o apoio necessário. Os restantes correspondem àqueles que têm os filhos em explicações.

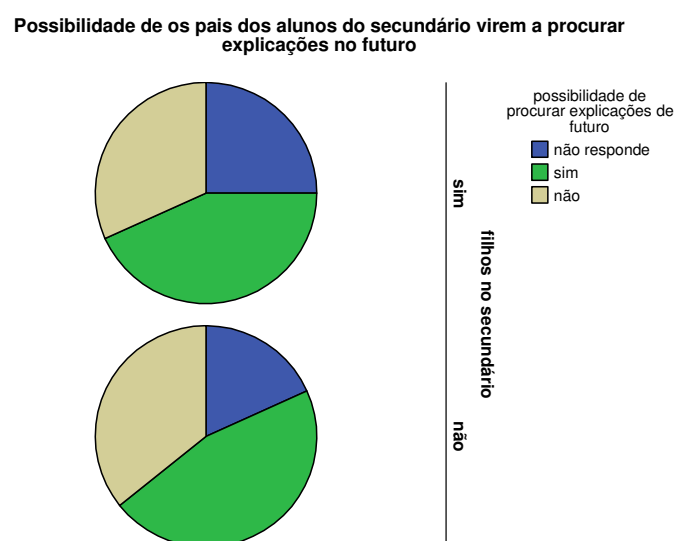
Gráfico 100 - Razões para não procurar explicações no ensino básico



- **Possibilidade de procura de explicações**

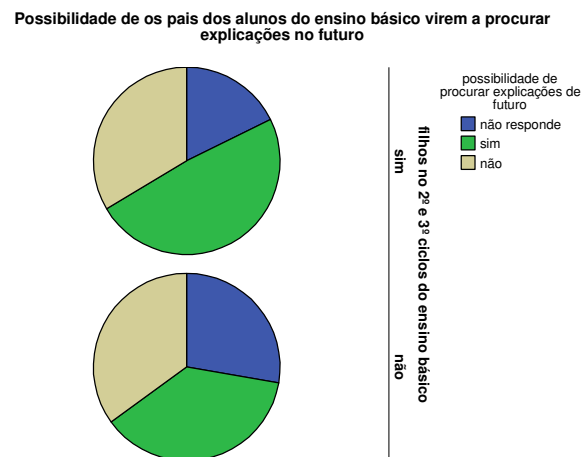
Inquiridos sobre a possibilidade de, no futuro os pais virem a procurar explicações para os seus filhos, mais de 45% dos que não frequentam explicações e têm filhos no secundário respondeu afirmativamente, e cerca de 45% , respondeu não, como podemos ver no gráfico 101.

Gráfico 101– Possibilidade de procurar explicações no futuro dos pais do secundário



Cerca de 50% dos pais dos alunos do ensino básico colocam a possibilidade de virem a procurar explicações para os seus filhos no futuro e cerca de 32% não, segundo o gráfico 102.

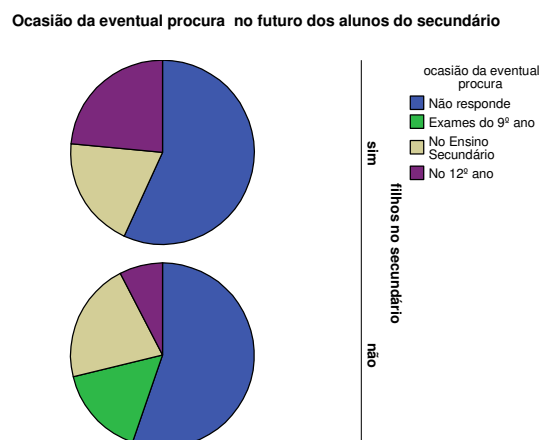
Gráfico 102 - Possibilidade de procurar explicações no futuro dos pais do ensino básico



- **Ocasião da eventual procura**

Dos quase 50% dos pais que referiram colocar a possibilidade no futuro, mais de metade aponta essa eventual procura para o 12º ano e os restantes referem apenas que poderá ser no secundário, conforme nos mostra o gráfico 103.

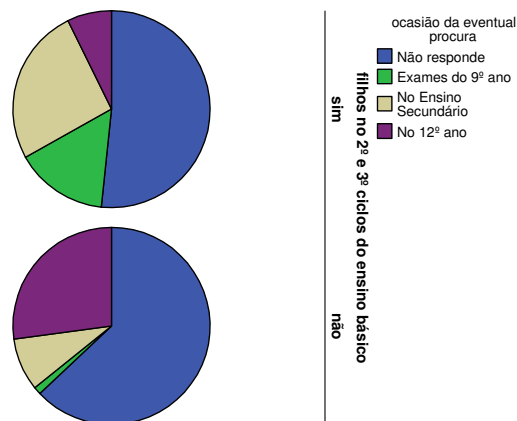
Gráfico 103 – Ocasião da possível procura dos pais do secundário



Dos pais do ensino básico que colocam a hipótese de procurarem explicações no futuro, cerca de 50% prevê fazê-lo no ensino secundário, cerca de 30% prevê fazê-lo na altura dos exames do nono ano e cerca de 20% no 12º ano, como podemos verificar através do gráfico 104.

Gráfico 104 - Ocasião da possível procura dos pais do ensino básico

Ocasião da eventual procura no futuro dos alunos do ensino básico



CAPÍTULO VI

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 – Um mercado educativo paralelo à escola até ao 12º ano

Neste capítulo procurarei fazer um contraponto entre os capítulos relativos à revisão da literatura e à problemática e os resultados obtidos através do trabalho empírico.

Relativamente à dimensão do fenómeno das explicações na área que foi estudada, poder-se-á concluir que ao nível da oferta ela está disponível para todos os níveis de ensino desde o pré-escolar até ao Ensino Superior. Esta referência ao Ensino Superior é feita, aqui, a título de curiosidade e de complemento, uma vez que este nível de ensino não está abrangido por este estudo. A oferta de explicações concretiza-se através da existência de Centros de ATL, de Estudo ou de Explicações ou de explicadores particulares, como se pode verificar pelas figuras 1 e 2 do anexo X. Um dos Centros tem Instituto de Línguas. A oferta de explicadores particulares abrange mais alunos do que a oferta dos Centros e a maior parte dela não é publicitada publicamente. É transmitida de boca em boca dos que frequentam para conhecidos ou amigos (entrevistas III e IV do anexo VI).

Apesar da procura de explicações, na área de estudo, não atingir percentagens muito elevadas (20,8% no geral), ela é significativa e abrange todos os níveis de ensino desde o 1º ciclo do Ensino Básico até ao final do Ensino secundário.

No Secundário a percentagem é superior ao 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e é no 12º ano que as explicações apresentam maior expressão. O Agrupamento ou área curricular do Científico-natural ou de Ciências e Tecnologias cujas disciplinas fundamentais são Matemática, Físico-Química, Biologia, Língua Portuguesa e Inglês, que permitem o ingresso em cursos superiores de melhor estatuto económico e social e que garantem maior empregabilidade (medicina ou afins e engenharias, entre outras), é o que regista maior percentagem de procura de explicações. Nos alunos que frequentam este Agrupamento a procura de explicações é significativamente mais elevada do que nos que frequentam os outros Agrupamentos, atingindo percentagens aproximadas das que revelam outros estudos realizados em Portugal e no estrangeiro. Como na Escola Secundária não funcionam os agrupamentos que dão acesso a economia, arquitectura e afins, há disciplinas que não têm procura de explicações porque não constam do currículo, tais como Geometria Descritiva. Esta disciplina, apesar de apresentar oferta de explicadores (figura 2 do anexo X) e de noutras localidades estudadas registar uma grande procura de explicações, aqui não existe. É, no entanto, de salientar que as disciplinas de Filosofia e Psicologia, apesar de terem

oferta de explicadores e de constarem do currículo dos alunos do secundário, não têm nenhum aluno a frequentar explicações.

A percentagem relativamente baixa de procura de explicações nos 2º e 3º ciclos pode estar relacionada com a organização de aulas de apoio na escola. Durante o preenchimento dos questionários dos alunos, muitos deles questionaram se eram consideradas as explicações (aulas de apoio) que tinham na escola. De acordo com o expresso no questionário, apenas se consideravam as recebidas fora da escola. Porém, a apresentação sistemática desta dúvida, leva a pensar que um grande grupo de alunos recebe da escola o reforço da aprendizagem que necessita, fazendo baixar a procura de explicações fora da escola.

A questão da dimensão leva-nos a reflectir, ainda, acerca dos grupos sociais que formam a população estudada. Verifica-se que a população é constituída essencialmente por operários, domésticas e trabalhadores por conta de outrem no comércio e nos serviços, e possui, por via da sua ocupação profissional, um nível económico baixo. Este facto pode explicar as percentagens pouco elevadas de explicações relativamente a outras áreas geográficas e a outros países.

O nível académico da população é, também, baixo e pode registar-se uma relação entre a formação académica e ocupação profissional dos pais e a procura de explicações do seguinte modo:

-A percentagem de procura de explicações é maior nos grupos de maior poder económico e com habilitações académicas mais elevadas. Dos pais que têm o 6º, o 9º e o 12º anos ou equivalente há uma maior percentagem a procurarem explicações relativamente àqueles que têm o 4º ano ou menos escolaridade. Dos pais que são licenciados a percentagem dos que procuram explicações é superior relativamente aos que têm formações académicas mais baixas.

-Registam-se algumas diferenças entre as habilitações académicas do pai e da mãe e a relação destas com a procura de explicações evidencia, no que respeita às habilitações académicas da mãe, ainda uma maior ligação entre níveis de escolaridade elevados e a procura de explicações.

- No que diz respeito à ocupação profissional dos pais, há uma clara relação entre os níveis económicos mais elevados e uma maior procura de explicações em todos os níveis de ensino. Apesar de, em termos absolutos, serem operários e domésticas(os) os que mais

frequentam explicações, a percentagem de operários e domésticas(os) que procuram explicações relativamente ao número de pessoas nestes sectores, é inferior à registada para outros sectores de actividade, sobretudo no 3º ciclo e no Secundário. O facto de a maior percentagem de procura global pertencer aos operários e domésticas (os), tem a ver com a composição social da amostra em que estes grupos profissionais ocupam lugar de destaque.

-A significativa percentagem de desempregados que surge nas figuras com a designação de “outros”, pode constituir um factor desmobilizador para a procura de explicações, por insuficiência de recursos financeiros.

-Os licenciados com actividades profissionais de professor, empresários ou dirigentes de empresas e os trabalhadores de escritório, comércio e serviços por conta própria ou de outrem são os que percentualmente procuram mais explicações.

É indiscutível que quem procura explicações tem que ter um nível económico compatível com mais uma despesa mensal a adicionar ao orçamento mensal familiar. Logo, o orçamento mensal da família não pode ser muito baixo. O nível académico da família que procura explicações também não é muito baixo pois tem de permitir o desenvolvimento de expectativas de uma escolaridade o mais longa possível, para os seus filhos. Se, por um lado, o baixo nível académico dos pais não permite o desenvolvimento de expectativas sobre um percurso escolar longo dos filhos e facilita o desejo de integrar os filhos no mercado de trabalho o mais cedo possível, pode, também, por outro lado, fomentar em algumas famílias, o desejo que os seus filhos vão mais longe do que eles e tenham melhor nível de vida. Este desejo de mobilidade social ascendente, não podendo ser cumprido apenas através da escola nem pelos pais por não terem conhecimentos suficientes para prestarem apoio escolar aos filhos, pode ser um factor de incremento da procura de explicações. Estas podem ser as explicações possíveis para a existência de um grupo significativo de domésticas (os) entre os pais que procuram explicações.

Pelo facto de a percentagem de procura de explicações nesta população ser inferior à registada noutros locais e países estudados, esta actividade não deixa de ter um peso importante na economia das famílias e na economia da área de estudo, se tivermos em conta a sua constituição social, o número de pequenas empresas a laborar no sector que são os Centros de Estudo/Explicações/ATL e a predominância de explicadores particulares que fogem a qualquer controlo económico.

Podemos ainda concluir que, apesar de a procura de explicações se registar em todos os níveis de ensino, ela apresenta aspectos diferenciados e um peso diferente entre os mesmos. No 1º ciclo as instituições privadas de apoio ao estudo estão vocacionadas para assegurar almoço, transporte e a guarda das crianças durante o horário de trabalho dos pais e ainda para desenvolverem outras actividades de enriquecimento. O papel que desempenha este serviço pode ser menos relevante para o desempenho escolar do que as explicações nos outros níveis de ensino, que apresentam características diferentes. No 1º ciclo está muito presente a componente social de apoio à família e o desenvolvimento global das crianças. A vertente apoio ao estudo resume-se, na generalidade dos casos, ao acompanhamento na realização dos trabalhos de casa. As explicações particulares especificamente orientadas para a ajuda no desempenho académico ocupam um lugar de menor destaque, embora sejam, também, uma realidade. Os pais procuram os ATL's em grande parte porque precisam de ter quem acompanhe os filhos durante o seu horário de trabalho. A introdução das actividades do prolongamento de horário durante o ano lectivo de 2005/2006 terá sido uma tentativa de responder a estas necessidades das famílias. Porém, a elevada procura de centros de ATL é justificada porque o horário de trabalho da maioria dos pais, sobretudo dos operários, vai para além das 17:30, hora a que terminam as actividades. Esta medida integra no discurso político a intencionalidade e a determinação de ir ao encontro das necessidades educativas das crianças e das famílias, atribuindo à escola um reforço da função de custódia, mas, na prática, fica aquém do discurso e coloca, até, em causa a equidade educativa, uma vez que é quem tem um horário de trabalho mais alargado quem não consegue encontrar as respostas para a educação dos filhos na escola pública e tem que recorrer às instituições privadas.

No 2º ciclo, a maioria dos alunos que frequentam educação complementar privada fazem-no principalmente em Centros de Estudo mas também em Institutos de Línguas e em explicadores particulares. No 3º ciclo e Secundário, quase 50% dos alunos que procuram explicações recorrem a explicadores particulares. Os restantes frequentam Centros de Estudo e, em menor percentagem, Institutos de Línguas.

Pode, assim, concluir-se que o fenómeno das explicações envolve, sobretudo, uma actividade escondida de explicadores privados em que os alunos (clientes do serviço) e os explicadores (fornecedores do serviço) estabelecem uma relação de cumplicidade, produzindo transações económicas não declaradas para efeitos da economia oficial do país.

Apesar de na área de estudo existir oferta de explicações em Centros de Estudo, os pais procuram maioritariamente os explicadores particulares. Isto acontece porque encontram vantagens nessa escolha a nível dos resultados ou a nível dos custos (entrevistas III e IV do anexo VI).

Através das entrevistas exploratórias feitas a alguns professores não se evidenciou nenhum tipo de coacção ou influência por parte destes para que os seus alunos frequentassem determinados explicadores e nenhum declarou ser aceitável dar explicações aos seus próprios alunos. Não podemos, porém, colocar de lado a possibilidade dos mesmos, quando solicitados pelos pais para aconselhamento sobre as melhores formas de explicações, possam sugerir outros colegas que o façam particularmente.

O governo, através da Portaria nº 814/2005 de 13 de Setembro, proíbe os professores de darem explicações aos alunos das suas turmas e aos do seu Agrupamento ou Escola. No entanto, não criou mecanismos que permitam dar transparência a este tipo de actividade uma vez que ela se realiza, em grande parte, numa clandestinidade voluntária. A regulamentação da componente não lectiva de estabelecimento com a obrigatoriedade dos professores permanecerem na escola durante muito mais horas poderá limitar a oferta de explicadores privados mas não impede as explicações particulares uma vez que elas acontecem com a convivência das famílias e dos explicadores e responde a uma necessidade sentida por quem procura este serviço.

A actividade dos Centros, quer sejam os vocacionados para o 1º ciclo, para o 2º ou para o 3º ou secundário, de ATL, de Explicações ou de Estudo, revela que existe um mercado educativo privado paralelo à escola. Este mercado, não substituindo a escola, complementa-a e constitui uma mais valia para os alunos e famílias que o podem utilizar.

Estamos perante um mercado educativo privado complementar à escola que abrange duas vertentes: a vertente visível em que há instituições vocacionadas para este serviço perfeitamente legalizadas como actividade económica, cumprindo as suas obrigações fiscais e constituindo parte integrante da economia do país e a vertente oculta dos explicadores privados que o Estado não controla, não conhece ou finge que não conhece. O Estado é permissivo em relação a estas duas vertentes ignorando as suas causas e as suas consequências na formação do tecido social e no sistema educativo. Elas regem-se, exclusivamente por uma regulação social, obedecendo às leis da oferta e da procura, e encaixam no que Barroso (2003) designa por mercantilização da educação e nos *quase*

mercados da educação. Os resultados escolares deixam de ser resultados da Escola e as Escolas em que os alunos e as famílias têm mais expectativas e maior poder económico estarão em melhores condições de produzir melhores resultados. Sendo assim, como é que o Ministério da Educação pretende avaliar o desempenho das escolas? Levará em conta o número de alunos que frequenta explicações fora da Escola? E os que não têm capacidade de frequentar explicações, como podem ver assegurada a equidade no sucesso escolar?

O incremento deste mercado acontece pelo facto do mesmo proporcionar aos alunos um reforço do seu desempenho escolar, com repercussões nas classificações obtidas pelos alunos na Escola. Para além de prevenir as retenções e incrementar o sucesso escolar, ele proporciona a possibilidade de atingir determinados objectivos profissionais que os alunos não conseguiriam apenas através da escola e das famílias. O apoio que estes serviços prestam à família vai, como já referi, sobretudo para o 1º ciclo, para além do reforço e acompanhamento do desempenho escolar das crianças e cumpre a função de custódia e de satisfação das necessidades básicas dos alunos, durante o horário laboral dos pais. O tipo de famílias existente na população estudada, ao ser essencialmente mononuclear, não permite o envolvimento de outros familiares nomeadamente dos avós, no acompanhamento e guarda das crianças.

Entre os níveis de ensino estudados há algumas diferenças ao nível das disciplinas procuradas para explicações. No 2º ciclo é frequente os alunos frequentarem Centros de Estudo que apoiam o estudo a quase todas as disciplinas, com maior incidência na preparação dos testes. Porém, os que frequentam explicadores particulares recebem apoio apenas a algumas disciplinas. Neste ciclo o Inglês é a disciplina mais procurada, seguida das Ciências da Natureza e da Matemática. A percentagem de procura do Inglês pode estar influenciada pela frequência de uma percentagem de alunos significativa em Institutos de Línguas. A Matemática, apesar de ser a terceira disciplina mais frequentada, está numa posição de relevo.

No 3º ciclo os alunos já seleccionam mais as disciplinas para as quais vão pedir apoio. Aqui a disciplina mais procurada é a Matemática, seguida do Inglês e da Língua Portuguesa. A Físico-química e o Francês apresentam percentagens inferiores mas próximas das da Língua Portuguesa. A procura de explicações a estas disciplinas, nomeadamente a Matemática e a Língua Portuguesa, revela uma necessidade sentida pelos

alunos nestas matérias e corresponde a um diagnóstico mais global feito pelo Ministério da Educação que identificou resultados muito negativos nos exames a estas duas disciplinas.

No Secundário, a Matemática é, também, a disciplina mais procurada, destacada relativamente à segunda que é Língua Portuguesa. Físico-Química ocupa o terceiro lugar com uma percentagem muito próxima da Língua Portuguesa. O Inglês, a Química e a Física ocupam o terceiro lugar. Se considerarmos em conjunto as disciplinas de Física, Química e Físico-Química, verificamos que elas atingem uma percentagem semelhante à Matemática. Assim, confirma-se o maior peso de explicações no Agrupamento curricular de Científico-Natural ou de Ciências e Tecnologias dos quais fazem parte as disciplinas mais procuradas.

Os alunos do 1º ciclo passam mais horas em Instituições de apoio ao estudo ou ATL do que os alunos dos outros níveis de ensino, pelo facto de permanecerem acompanhados durante todo o tempo do horário de trabalho dos pais para além das cinco horas lectivas. Provavelmente, de futuro, este tempo poderá reduzir por causa do prolongamento do horário no 1º ciclo e da integração das cantinas.

No 2º ciclo os alunos gastam, na sua maioria, de uma a três horas em explicações. Cerca de trinta por cento gasta de quatro a seis horas em explicações e cerca de dez por cento passa mais de dez horas, por semana.

No 3º ciclo a maioria gasta em explicações de uma a três horas semanais, um grupo significativo gasta de quatro a seis horas e cerca de doze por cento gasta de sete a dez horas semanais. Uma pequena percentagem gasta mais de dez horas semanais.

No secundário, mais de oitenta por cento dos alunos que frequenta explicações gasta de uma a três horas e os restantes de quatro a seis horas.

Estas diferenças no tempo gasto podem prender-se com os custos das explicações e com o tipo de explicações recebidas. Nos Centros, adoptando a modalidade de pagamento ao mês e em grupo o custo é menor e o tempo de atendimento aumenta. Também o tipo de acompanhamento pode ser apoio ao estudo a todas as disciplinas, o que faz aumentar o número de horas de frequência por semana. Nos explicadores particulares, em que se dão explicações a uma disciplina em particular, o custo aumenta, a responsabilidade do aluno é maior e o tempo de explicações semanal diminui. À medida que os alunos são mais autónomos e à medida que avançam na escolaridade e são confrontados com maiores exigências e maior selectividade no sistema educativo, o serviço procurado pelas famílias

já não se prende com a função de guarda e acompanhamento dos estudos, mas com auxílio específico em determinadas matérias.

2 – As razões dos pais: prevenir o insucesso e entrar no Ensino Superior

Centrando esta análise no objectivo fundamental deste estudo e que tem a ver com as razões apontadas pelos pais para procurarem explicações, teremos de fazer algumas distinções entre os diferentes níveis de ensino considerados neste estudo.

Verificámos, em primeiro lugar, que a procura de explicações varia com o nível de ensino e com o agrupamento curricular escolhido no secundário, com as expectativas em relação à carreira escolar dos alunos e não é indiferente às características da família, nomeadamente a formação académica e a ocupação profissional.

De acordo com os questionários e entrevistas realizados, o sexo dos alunos não interfere na procura de explicações e a idade dos alunos que frequentam explicações mantém, duma maneira geral, o padrão de idades referentes ao ano de escolaridade. O número de filhos das famílias que procuram explicações é baixo, sendo na sua maioria um ou dois e, apenas uma pequeníssima percentagem tem três filhos. Porém, aqui, não é possível estabelecer uma relação clara entre o número de filhos da família e a procura de explicações, uma vez que este é o padrão da composição familiar da população. No entanto, verificamos que as famílias que têm mais de 4 filhos, apesar de serem poucas, não procuram explicações. É compreensível que assim seja, pois quanto maior for o número de filhos, menor é o rendimento familiar *per capita*. De igual modo, o número de filhos na escola é na sua maioria um e, em menor percentagem, dois. Há, contudo uma pequeníssima percentagem de pais que procuram explicações e que têm três filhos na Escola.

Verifica-se, ainda, que dos alunos que frequentam explicações, a percentagem dos que já reprovaram é baixa, sobretudo até ao 9º ano. No 10º ano esta percentagem sobe significativamente, atingindo cerca de trinta por cento, baixando ligeiramente nos anos seguintes. Estes valores indicam que no Ensino Básico a relação entre frequência de explicações e retenções dos alunos não se pode estabelecer, funcionando as explicações mais como prevenção. O 10º é um ano de transição de nível de ensino, de maior

especificidade no currículo e, provavelmente de maior exigência para os alunos. Muitos mudam de escola. A adaptação a estas novas circunstâncias origina índices de retenção muito mais elevados do que nos ciclos anteriores e, por isso, penso que não é possível dizer que os alunos do 10º ano que frequentam explicações o fazem porque já reprovaram, porque há cerca de setenta por cento de alunos do 10º ano que frequentam explicações e nunca reprovaram. Porém, nos que não frequentam explicações a percentagem de reprovações é menor do que nos que frequentam. Penso que isto não significa uma tentativa das famílias e dos alunos para prevenir uma 1ª ou 2ª retenção, mas essencialmente de melhorar as médias para o ingresso no Ensino Superior.

Os resultados mostram que a expectativa dos alunos que frequentam explicações é, na sua maioria, entrar no Ensino Superior, quer no Ensino Básico quer no Ensino Secundário.

Dando a palavra aos pais, pudemos averiguar que os pais dos alunos do Ensino Básico apresentam como principal razão para a procura a prevenção do risco de retenção e conseguir classificações que permitam aos filhos entrar no Ensino Superior. Estas duas razões são apresentadas em percentagem semelhante. Porém, para os pais do secundário, a principal razão é, claramente, a obtenção de notas para entrar no Ensino Superior.

Estes resultados vêm claramente confirmar as hipóteses de trabalho que previam uma ligação entre a procura de explicações e a prevenção do insucesso, no Ensino Básico e uma ligação entre a procura de explicações e a necessidade de assegurar médias compatíveis com a entrada no Ensino Superior, no ensino Secundário.

A escolha de escola para os pais desta população não está relacionada com a livre escolha de escola pois as razões apresentadas prendem-se essencialmente com razões de proximidade da residência ou do local de trabalho. As razões de escolha de escola apresentadas pelos pais e que se relacionam com critérios de avaliação da escola quase não são apresentadas ou são apresentadas numa percentagem sem significado. Porém, estamos a referir-nos aos alunos que frequentam as escolas públicas e que fazem parte da população escolar. Nem todos os alunos que residem na área geográfica de estudo frequentam estas escolas, tendo escolhido outras públicas de localidades próximas ou particulares, também próximas. A livre escolha parental existe também para as famílias que têm poder económico mais elevado.

Os pais dos alunos que frequentam explicações pensam, na sua grande maioria e para os dois níveis de ensino, básico e secundário, que a principal função da escola é desenvolver as capacidades dos alunos. Uma percentagem significativa considera que a principal função da escola é fornecer um diploma que dê acesso a uma profissão e possibilitar a igualdade de oportunidades. Apesar das funções que os pais atribuem à escola, eles procuram explicações fora da escola. Será que eles consideram que, cabendo à escola desempenhar estas funções, ela não está a conseguir desempenhá-las cabalmente? Estará a escola a desenvolver plenamente as capacidades dos alunos? A escola por si só estará a ser capaz de possibilitar aos seus alunos um diploma que dê acesso a uma profissão? Estará, de facto, a assegurar a igualdade de oportunidades? É interessante verificar que existe um número relativamente significativo de pais que procuram explicações considerando que a principal função da escola é assegurar a igualdade de oportunidades. Ou se colocam numa perspectiva crítica em relação à escola, pelo facto de terem que recorrer a explicações fora da mesma, ou não estarão a tomar consciência que a igualdade de oportunidades está a ser mais efectiva para eles do que para os que não podem fazê-lo.

Os pais admitem que cabe à escola uma função de integração, de socialização geral e económica e de promoção da equidade. Porém, ao procurarem explicações para os seus filhos, estarão, de certo modo, a pôr em causa o sistema educativo e as funções que lhe atribuem.

Quanto às outras razões mais apontadas pelos pais para procurarem explicações, elas não se centram numa razão ou outra mas abrangem um vasto leque. No entanto, há tendências que se podem identificar e discutir.

No Ensino Básico as dificuldades de aprendizagem são apresentadas como importantes para a procura de explicações por cerca de sessenta por cento dos pais. A importância de uma boa preparação de base é referida como razão também por cerca de sessenta por cento dos pais. A falta de estudo dos alunos é uma razão invocada por cerca de cinquenta por cento dos pais. Cerca de cinquenta por cento dos pais considera importante a sua falta de conhecimentos para ajudar os filhos nas tarefas escolares. A expectativa de fazer o 12º ano é uma razão apontada por cerca de vinte por cento dos pais. A preparação para os exames é razão para cerca de quinze por cento dos pais. O tipo de matérias e a falta de tempo dos pais são apontadas por cerca de dez por cento dos pais e a

necessidade de tirar notas altas para poder entrar no curso que gostaria é considerada por cerca de oito por cento. Com percentagens reduzidas, mas também referidas como razões para a procura de explicações temos a falta de apoio na escola (cinco por cento), as notas altas para entrar no ensino superior, a incompetência dos professores e a expectativa de fazer o 9º ano (dois por cento).

Os pais dos alunos do secundário referiram as seguintes razões: adquirir uma boa preparação de base (sessenta por cento); conseguir notas altas para entrar no curso que quer (quarenta por cento); falta de conhecimentos dos pais (quarenta por cento); preparação para os exames (quarenta por cento); dificuldades de aprendizagem dos alunos (trinta por cento); falta de estudo do aluno (vinte e cinco por cento); tipo de matérias leccionadas (vinte e cinco por cento); expectativa de fazer o 12º ano (vinte por cento); falta de apoio na escola e incompetência dos professores (doze por cento); falta de tempo dos pais, faltas dos professores, incompetência dos professores e *numerus clausus* para entrar no Ensino Superior (cinco por cento).

Os pais dos alunos, principalmente os do ensino básico, ao assumirem as dificuldades de aprendizagem dos filhos como principal razão para a procura de explicações poderão estar a reflectir uma realidade social em que o número de crianças com dificuldades de aprendizagem é elevado, o que se confirma através dos Projectos Educativos. Estes factos, associados a um nível académico e económico baixo, vêm confirmar as teorias da reprodução social e cultural que associam o insucesso a factores relacionados com classes sociais menos favorecidas as quais transmitem aos seus filhos a sua herança cultural limitada, inibindo o acesso a bens culturais e sociais e o desenvolvimento de expectativas elevadas acerca da escolaridade. Também pode estar presente um pouco da teoria meritocrática que imputa as responsabilidades pelo insucesso às limitações individuais dos alunos. O nível de instrução da família dos alunos, o tipo de consumo e a posse de bens culturais criam aspirações e atitudes diferenciadas perante o saber, com influência no desenvolvimento cognitivo e as escolhas dos alunos. A escola estará, assim, a funcionar como um local que não consegue responder às necessidades educativas de todos os alunos, não criando condições para a igualdade de oportunidades. Em vez da igualdade de oportunidades pressupor um atendimento à diferença, ela assenta em uniformidades de tratamento, de organização e de currículos.

Embora esta razão seja apresentada em menor percentagem no ensino secundário, penso que não podemos desvalorizá-la, pois temos de ter em conta que muitos dos alunos do básico não continuam a sua escolaridade¹, diminuindo a percentagem global de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Para a maioria dos pais a principal razão para a procura de explicações é a obtenção de uma boa preparação de base. Esta razão é válida para assegurar o prosseguimento de estudos nos níveis de Ensino seguintes e para fornecer instrumentos aos alunos que lhes permitam desempenhar uma ocupação profissional. Há aqui, também, subjacente a esta razão considerada tão importante pelos pais a ideia de que só a escola e a família não são capazes de assegurar uma boa preparação de base e, também a noção de que quanto mais reforços académicos os alunos receberem mais facilidade terão de prosseguir estudos e singrar no mercado profissional (entrevista IV do anexo VI). Os pais podem revelar, também, ao darem relevo a esta razão, uma consciência de que há algo mais para além das classificações de testes e exames, embora estes não se possam descurar. Pode estar presente uma noção mais abrangente acerca da avaliação dos alunos, que inclua o desenvolvimento das suas capacidades procedimentais e atitudinais.

A falta de conhecimentos dos pais para ajudarem os seus filhos nas tarefas escolares, é uma razão apontada em grande percentagem pelos pais quer do secundário quer do básico. Mesmo os pais dos alunos do 1º ciclo referem esta razão pelo facto de serem introduzidas novas metodologias e nomenclaturas. É bastante compreensível a apresentação desta razão pelos pais. A especificidade e a exigência das matérias não permite à quase totalidade dos pais, sobretudo no secundário, ajudarem os filhos na compreensão das mesmas e o nível académico baixo da maioria dos pais encaixa perfeitamente nesta razão. O facto de esta razão ser apresentada em maior percentagem no básico do que no secundário não tem explicação lógica aparente e parece, até, contraditória. Penso que terá a ver com os níveis de habilitações académicas que por serem baixos não permitem ter os conhecimentos necessários para ajudar os filhos em qualquer nível de ensino.

¹ Segundo as estatísticas do ME, em 2004/2005 estavam matriculados no 9º ano, em Portugal continental 89751 alunos. Em 2005/2006 encontravam-se matriculados no 10º ano, apenas 58500 alunos. Ainda segundo as mesmas estatísticas, a taxa de conclusão foi em 2004/2005 de cerca de 80%. Tendo em conta que cerca de 20% não concluíram o 9º ano e que só cerca de 66% transitaram para o 10º ano, poderemos concluir que cerca de 14% dos alunos do ensino básico não continuaram a sua escolaridade.

A obtenção de notas para entrar no ensino superior é invocada sobretudo pelos pais dos alunos do secundário e representa uma razão importante para cerca de quarenta por cento dos inquiridos que procuram explicações. Esta razão revela que os pais se preocupam com o futuro profissional dos filhos e que têm expectativas elevadas acerca do cumprimento das profissões sonhadas ou idealizadas pelos filhos ou por toda a família. Na entrevista III do anexo VI, um encarregado de educação refere que, muitas vezes, os pais projectam as suas aspirações frustradas nos filhos e fazem um investimento a todos os níveis para que os filhos prossigam essa via.

De qualquer forma, a entrada no ensino superior é a via mais desejada quer pelos pais quer pelos alunos para adquirir uma formação profissional que garanta emprego e estatuto económico satisfatório. O facto de o acesso ao ensino superior ser restringido a determinado número de vagas faz com que os alunos tenham que ter notas muito altas, não bastando assegurar a transição de ano. As notas que entram no cálculo da média para acesso ao ensino superior são as da frequência nos 10º, 11º e 12º, em ponderação com as dos exames². É, pois, normal que os pais tentem fazer o máximo que podem para ajudar os filhos a vencer no sistema tão competitivo em que se tornou o ensino secundário. Os próprios professores também deverão sentir essa pressão reforçando o nível de exigência sobre os alunos para que eles consigam corresponder nos exames nacionais. Os alunos e as famílias encontram, assim, nos explicadores um recurso importante para ajudar os alunos a atingir os seus objectivos. Se não o conseguirem fazer, pelo menos aliviam a consciência do dever de pais. No entanto, o sistema educativo e os responsáveis pelas políticas educativas precisam de tomar consciência que o “remédio” encontrado por muitas famílias para competirem com os seus filhos no sistema de ensino e assegurarem lugar no mundo do trabalho que é cada vez mais precário, não está ao alcance de muitas famílias que não têm capacidade financeira. Contando apenas com a escola pública para proporcionar formação para o emprego, as famílias com menos capacidade financeira ficam em clara desvantagem perante o acesso a determinadas profissões. Os princípios da democraticidade e da equidade do ensino estão por conseguir na nossa sociedade.

² Segundo o Decreto-Lei nº 296-A/98 a nota de candidatura ao Ensino Superior é calculada segundo a seguinte fórmula: $(S \times ps) + (P1 \times pp1) + (P2 \times pp2)$, em que S corresponde à classificação média das notas obtidas na frequência dos três anos do Ensino Secundário, P à nota dos exames e p é o peso atribuído pela Instituição do Ensino Superior aos Exames nacionais. Considerando que o factor p é neutro, os exames têm no Ensino Secundário um peso de cerca de 50% na nota de candidatura ao Ensino Superior.

Cerca de cinquenta por cento dos pais do ensino básico que procura explicações invoca a falta de estudo dos filhos para procurar explicações. Esta razão pode prender-se com alguma falta de autonomia e de responsabilidade dos alunos, com uma incapacidade dos mesmos por falta de aquisição de métodos de estudo ou ainda, com a falta da presença física dos pais para implementar hábitos de estudo e disciplina. Uma certa mentalidade facilitista que se instalou e que secundariza a cultura do esforço para atingir objectivos escolares pode, também, estar ligada a esta razão apontada pelos pais. A motivação utilizada pelos pais é muitas vezes de natureza extrínseca, com recurso a prémios materiais, em detrimento da motivação intrínseca que apela ao gosto pelo saber, pela competência e pela descoberta.

No ensino secundário a percentagem de pais que refere a falta de estudo é bastante menor do que no 12º ano e no 3º ciclo do ensino básico, embora haja uma percentagem significativa de pais que apresente essa razão.

A preparação para os exames é apresentada como razão para a procura de explicações por uma grande percentagem de pais, sobretudo no ensino secundário e, mais intensamente, no 12º ano. A existência de exames nacionais, cuja nota é considerada para ponderar a média de acesso ao ensino superior, exerce grande influência no desenvolvimento do fenómeno das explicações. A insegurança dos alunos e das famílias acerca do desempenho nos exames e a perspectiva de a nota obtida afectar a média pela negativa, faz com que as famílias procurem reforços académicos para os seus filhos a pensar nos exames.

Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico a percentagem dos pais que considera os exames razão para a procura de explicações é bastante inferior à do ensino secundário. É compreensível que assim seja atendendo a que apenas este ano lectivo se realizaram exames nacionais a Língua Portuguesa e a Matemática e as notas dos exames não eram determinantes na transição ou retenção dos alunos mas tinham apenas algum peso.³

A expectativa de terminar o 12º ano é uma razão apontada por vinte e cinco dos pais do ensino secundário e por vinte por cento dos pais do básico. O desejo dos pais que os filhos terminem o secundário leva muitos pais a procurarem explicações. Considerando esta como uma expectativa baixa, ela constitui uma meta importante para algumas famílias.

³ Os exames nacionais de Português e Matemática tinham, relativamente à classificação final de cada uma das disciplinas, um peso de 30%.

As dificuldades de aprendizagem dos filhos e as dificuldades financeiras podem jogar a favor destes factos.

O tipo de matérias leccionadas na escola é considerado por cerca de vinte e cinco por cento dos pais do secundário como razão de procura de explicações, sendo a percentagem dos pais do básico que a apresentam bastante menor. Esta razão pode estar ligada à especificidade e dificuldade de determinadas disciplinas, no secundário, onde os alunos se sentem mais perdidos. Pode estar em causa o grau de preparação anterior, a forma como é leccionada ou a matéria em si. Na entrevista IV do anexo VI é referido pelo encarregado de educação entrevistado que há truques da matéria que o professor não ensina na aula o que faz com que o aluno perca a vontade de estudar por dificuldades de compreensão.

A falta de apoio na escola e a incompetência dos professores é uma razão apontada por cerca de doze por cento dos pais do secundário e por uma pequeníssima percentagem no básico. Apesar de não ser uma percentagem muito elevada, a falta de apoio na escola e a incompetência dos professores têm algum peso para os pais e estão presentes quando estes procuram explicações. Para estes pais a procura de explicações é, claramente, uma medida supletiva que visa colmatar as falhas da organização escolar. As turmas grandes referidas nas entrevistas II e IV são consideradas como um impedimento ao apoio escolar e o funcionamento das aulas de compensação e da sala de estudo não foi conseguido, na perspectiva de alguns encarregados de educação entrevistados (entrevistas II, III e IV). Apesar destes constrangimentos, os pais do ensino básico não imputam, na sua grande maioria, directamente responsabilidades ao funcionamento da escola.

A falta de tempo dos pais para acompanharem os filhos é assumida, por uma percentagem reduzida, como razão para a procura de explicações, sobretudo no Secundário. No básico, embora esta razão seja apresentada em maior percentagem, não tem muito peso. Apesar de a ocupação profissional da população indiciar a existência de horários de trabalho longos, o número significativo de domésticas, empregados de escritório, professores e dirigentes, justifica que os pais que procuram explicações tenham alguma disponibilidade de tempo para acompanhar os seus filhos. Podemos, ainda, colocar a hipótese de alguns pais não quererem assumir no questionário essa limitação ou terem considerado outras razões mais importantes.

Nem os pais dos alunos dos dois ciclos do ensino básico nem os do secundário mencionam os recursos materiais da escola como razão para a escolha de explicações. No entanto, referem razões relacionadas com a organização escolar e com os recursos humanos. Cerca de doze por cento dos pais do secundário apontam como razão a incompetência dos professores para procurarem explicações e com igual peso a falta de apoio na escola. As faltas dos professores são referidas como razão por cerca de cinco por cento dos pais. Assim, podemos concluir que quase trinta por cento dos pais do secundário imputa responsabilidades à escola pelo facto de decidir procurar explicações, fora da escola. No entanto, mais de metade desta percentagem refere-se a deficiências relativas aos professores. No ensino básico as razões referidas pelos pais incidem menos na escola, quer ao nível da organização quer ao nível dos professores. Apenas cinco por cento dos pais refere a falta de apoio na escola e cerca de quatro por cento as faltas dos professores. A incompetência dos professores, apesar de mencionada, não tem muita expressão. Estas razões questionam aspectos relacionados com a organização escolar que, por se referirem a situações anómalas no funcionamento da escola carecem de ser reflectidas pelos administradores do Sistema Educativo. As aulas de substituição, introduzidas como obrigatoriedade no ano lectivo de 2005/2006, a obrigatoriedade de deixar do plano de aula quando o professor falta, prevista para 2006/2007 e a plurianuidade dos concursos dos professores, podem constituir uma resposta possível para correcção de algumas anomalias, sobretudo no que se refere às faltas dos professores.

O facto de a escola disponibilizar um tempo específico para apoio ao estudo, no ensino básico pode, também possibilitar uma resposta mais cabal às necessidades dos alunos, tornando o ensino público mais democrático e mais equitativo. No entanto, na entrevista III do anexo VI podemos encontrar uma referência acerca dos alunos que têm acesso ao apoio ao estudo. Segundo o encarregado de educação, os alunos que vão ao apoio ao estudo são propostos pelos professores e são só os que têm negativas. Os alunos médios e bons não têm acesso a reforços académicos dentro da escola, quando sentem dificuldades. A organização da sala de estudo no secundário e o número de alunos por turma são razões apresentadas pelos pais entrevistados do 2º e do 3º ciclo e do secundário.

A referência a estas razões por parte dos pais reflecte a percepção por parte dos mesmos de anomalias na organização escolar, deverá ser objecto de análise por parte dos

decisores políticos para averiguar até que ponto elas correspondem a situações reais ou a uma progressiva degradação da imagem social da escola e dos docentes.

O facto de serem invocadas, de forma evidente, a necessidade de uma boa preparação de base e a obtenção de médias para entrar no Ensino Superior, associado à expectativa dos alunos que frequentam explicações ser maioritariamente a de entrar no Ensino Superior, e, ainda a relação entre procura de explicações e o nível económico e académico dos pais leva a considerar que, tendencialmente, se confirma a hipótese três que estabelece uma relação positiva entre a procura de explicações e as expectativas das famílias sobre o percurso escolar dos filhos e a carreira profissional.

Segundo a perspectiva dos responsáveis dos Centros de Estudo/Explicações/ATL, os pais procuram explicações porque precisam de ter quem tome conta dos filhos enquanto trabalham, e de ter quem os acompanhe e ajude nas tarefas escolares. A falta de tempo dos pais e o objectivo de melhorarem o desempenho escolar são, também razões apontadas e que coincidem com as referidas pelos próprios pais no questionário e nas entrevistas. Outros aspectos coincidentes são a falta de conhecimentos dos pais e a recuperação de notas negativas. A falta de apoio na escola, as faltas dos professores e a incompetência dos professores são aspectos mencionados, são razões que os pais apresentam, segundo a indicação dos responsáveis dos Centros. Uma vez que também os pais nos questionários e nas entrevistas referiram estas razões teremos que considerar que elas correspondem possivelmente a motivos invocados pelos pais quando procuram os serviços dos Centros. Se admitirmos que estas razões não foram invocadas pelos pais e são imputadas aos mesmos pelos responsáveis dos Centros, poderíamos considerar que existe uma tentativa de os Centros se tentarem promover como uma alternativa à escola pública de maior qualidade. A necessidade de ensinar o aluno a estudar e de lhe inculir hábitos de estudo é um dos motivos para a procura dos Centros. Estes centros julgar-se-ão uma alternativa importante à escola no fomento de hábitos de estudo dos alunos e pressupõem um défice da escola neste aspecto. Esta razão apontada pode questionar o efeito da introdução da disciplina de estudo acompanhado no ensino básico relativa à reforma curricular enunciada através do Decreto-Lei nº 6/2001.

É interessante a referência à falta de paciência dos pais e à falta de autoridade dos mesmos para disciplinarem os seus filhos, entregando também, essa responsabilidade aos Centros. Até onde irão as dificuldades dos pais na educação dos filhos? A admissão destas

dificuldades reflecte um défice claro dos pais quanto à capacidade para educar os filhos. Tendo em conta este dado, alguns pais não dão educação aos filhos, compram educação aos filhos. A construção da personalidade da criança ou do jovem, as referências sociais, os valores, as atitudes estarão a ser construídas por um conjunto de entidades cujo fio condutor já não pertence à família.

3 – Explicações: uma actividade com futuro?

As razões apontadas pelos pais para não procurarem explicações indicam, em primeiro lugar, que os pais não procuram explicações porque os filhos não precisam; em segundo lugar, porque a escola dá o apoio necessário; e, em terceiro lugar, por falta de disponibilidade financeira. Estes dados reflectem, na minha perspectiva, que os pais fazem uma associação entre os níveis de sucesso escolar e as características dos alunos, o que revela uma ideia de sucesso escolar aproximada da da teoria meritocrática, colocando nas capacidades do aluno a essência do seu sucesso escolar. Reflectem, ainda, que há uma confiança no desempenho da escola por parte de uma parcela significativa de encarregados de educação. Por último, revelam que as explicações são um factor de discriminação educativa porque há uma percentagem significativa de pais que não as procura, não por não ter necessidade mas por não ter dinheiro suficiente.

O inquérito demonstra, ainda, que a actividade de explicações está em vias de desenvolvimento, sobretudo no que diz respeito ao ensino Secundário, porque do conjunto de pais que no momento não procura explicações, cerca de cinquenta por cento considera a possibilidade de o fazer, no futuro. A ocasião provável da procura recai essencialmente no secundário e, mais precisamente, no 12º ano.

Atendendo a que o serviço de explicações mais procurado no secundário é o dos os explicadores particulares, perspectiva-se que esta continuará a ser, citando Neto-Mendes, Costa & Ventura (2001), uma *actividade na sombra*.

REFLEXÕES FINAIS

Ao terminar este estudo podem reter-se algumas ideias mestras resultantes da recolha e análise de dados efectuadas nos capítulos anteriores.

A prática de explicações privadas a alunos das escolas oficiais é uma realidade, na área estudada, desde o 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico até ao último ano do Ensino Secundário. A incidência de explicações acontece no Ensino Secundário, sobretudo no 12º ano. Neste trabalho foi considerado como explicações todo o tipo de educação complementar privada, relativamente às escolas oficiais. As explicações abrangem, no entanto, serviços diversificados de acordo com o ciclo ou nível de estudos em questão. No 1º ciclo as explicações contemplam uma vertente de apoio à família de acompanhamento e guarda das crianças durante o horário laboral dos pais, incluindo o almoço e uma vertente mais académica de apoio à realização dos trabalhos escolares, que abrange todas as matérias. Neste ciclo a predominância da oferta e da procura de explicações vai para os Centros de ATL, existindo, na área estudada, três particulares e dois em IPSS's. Os pais obtêm este serviço através do pagamento de uma mensalidade.

No 2º ciclo a maior percentagem de explicações é realizada em Centros de Estudo. Aqui, é feito, essencialmente, um acompanhamento ao estudo dos alunos, abrangendo a maioria das disciplinas. Neste ciclo, apesar de serem procurados maioritariamente Centros de Estudo também são procurados explicadores particulares que asseguram o apoio em várias disciplinas. Normalmente, os pais pagam uma mensalidade em troca deste serviço.

No 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário as características das explicações alteram-se, incidindo em determinadas disciplinas em particular. São procurados, maioritariamente, os explicadores particulares, se bem que também se verifique oferta e procura em Centros de Estudo/Explicações. Quer os explicadores particulares quer os explicadores dos Centros são especializados em determinadas disciplinas e os alunos procuram explicações apenas às disciplinas que precisam, pagando um preço por hora e, separadamente, por disciplina. As explicações podem ser dadas individualmente ou em pequeno grupo.

No Ensino Secundário a procura de explicações é maior do que nos outros níveis de ensino e acontece, essencialmente, no 12º ano no 1º Agrupamento de Científico-natural e no Curso de Ciências e Tecnologias nos 10º e 11º anos. Estas duas áreas curriculares, apesar de apresentarem designações diferentes correspondem, na prática, a currículos

semelhantes e possibilitam saídas profissionais semelhantes e muito diversificadas. Permitem a entrada em cursos superiores muito diversificados que vão desde as engenharias aos cursos da área da saúde e do desporto.

As explicações formam um mercado educativo paralelo à escola com efeitos nos resultados da escola, atendendo a que a quase totalidade dos alunos inquiridos refere um incremento positivo no desempenho académico, como consequência das explicações. Este mercado apresenta uma vertente visível de estabelecimentos (Centros de Estudo/Explicações/ATL) legalizados e contáveis para efeitos da economia do país e uma vertente oculta de explicadores particulares que representam a maior parte da oferta deste mercado, não mensurável, fazendo parte duma economia paralela. Podemos perspectivar que, no futuro, este mercado não abrande o seu desenvolvimento, uma vez que cerca de metade dos pais que não procuram explicações põem a hipótese de vir a procurá-las, no Secundário ou mais precisamente, no 12º ano.

A procura de explicações está tendencialmente relacionada com níveis académicos e económicos mais elevados dos pais dos alunos. Nesta área de estudo o nível académico dos pais e o nível económico são, duma maneira geral baixos, o que pode justificar uma percentagem de procura de explicações, no Secundário, inferior à encontrada no estudo levado a cabo por Neto-Mendes, Costa & Ventura em 2001, noutra área geográfica do país.

As expectativas elevadas dos pais e dos alunos acerca do seu percurso académico, nomeadamente sobre a entrada no Ensino Superior estão muito presentes na maioria dos alunos e das famílias que procuram explicações.

As razões invocadas pelos pais para a procura de explicações reflectem em primeiro lugar e relativamente a todos os níveis de ensino uma preocupação e um empenho dos pais para que os filhos tenham boa preparação de base. Esta razão é válida para os que pretendem entrar no Ensino Superior e para os que pretendem entrar no mercado profissional mais precocemente. Os pais revelam, assim, uma consciência de que uma boa formação académica de base é essencial para o futuro dos seus filhos.

No entanto, as razões apresentadas pelos pais dos alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário não são coincidentes. Para os pais dos alunos do Ensino Básico a procura de explicações está, essencialmente, ligada à prevenção do risco de retenção e para os pais dos alunos do Ensino Secundário está, essencialmente, ligada à obtenção de notas para conseguir entrar no Ensino Superior. Para estes últimos a razão da procura de

explicações está muito ligada à necessidade de obter notas compatíveis com a entrada no Ensino Superior, especialmente em determinados cursos e, ainda, com a falta de conhecimentos dos pais para ajudarem os seus filhos nas tarefas escolares.

Para os pais dos alunos do Ensino Básico as dificuldades de aprendizagem dos filhos têm um grande peso na procura de explicações. Apresentam, ainda, como razões importantes a falta de estudo do aluno e a falta de conhecimentos dos pais.

Outras razões são invocadas, embora com menor incidência, como já foi referido nos capítulos anteriores, nomeadamente a preparação para os exames, o tipo de matérias leccionadas na escola, a falta de apoio na escola, a incompetência e as faltas dos professores. Os pais que imputam responsabilidades à escola pelo facto de sentirem necessidade de procurarem explicações representam uma percentagem ínfima no Ensino Básico e pouco elevada no Ensino Secundário. Assim, segundo a perspectiva da maioria dos pais, os factores decisivos para a procura de explicações não correspondem a disfunções da escola mas, essencialmente, às características das famílias e dos alunos e às políticas relativas à avaliação dos alunos e à entrada no Ensino Superior.

Estes resultados permitem, duma maneira geral, confirmar as hipóteses de trabalho inicialmente propostas. Relativamente à primeira hipótese que apontava a falta de disponibilidade dos pais como uma razão fundamental para a procura de explicações, há um ajustamento a fazer. A falta de disponibilidade dos pais refere-se, segundo a percepção dos mesmos, apurada através das técnicas utilizadas, a uma falta de conhecimentos para apoiar os filhos e não à falta de tempo.

Os pais que não procuram explicações, referem maioritariamente que os filhos não precisam ou que a escola dá o apoio necessário. Porém, uma percentagem significativa de pais refere a falta de disponibilidade financeira como razão para não procurarem explicações.

Considerando que este grupo de pais que não tem capacidade financeira sente necessidade de procurar explicações para os seus filhos, estaremos em presença de discriminações sociais e de grandes falhas na equidade educativa. A existência de políticas educativas permissivas em relação ao mercado das explicações coloca em questão os princípios de democraticidade e de equidade da escola portuguesa e realça as funções de selecção e de reprodução social em detrimento da função de socialização e integração. Levanta, ainda, questões de ordem ética relativamente à vertente oculta dos explicadores

particulares discriminando os fornecedores do serviço de explicações relativamente às obrigações fiscais perante o Estado. Os alunos que frequentam explicações apresentam-se perante a escola numa clara posição de vantagem, relativamente a muitos que as não frequentam. As explicações reforçam as desiguais atitudes dos alunos perante o conhecimento e perante o saber, pelo facto de estarem mais seguros e mais documentados do que os que a elas não têm acesso. Se considerarmos que quem frequenta explicações já pertence a um grupo social com alguma capacidade económica e cultural, elas tornam-se num factor duplamente discriminatório em relação àqueles que não as podem frequentar. O efeito das explicações nos resultados dos alunos, não sendo considerado para os *rankings* das escolas, cria, também, desvantagens competitivas nas escolas que têm uma baixa percentagem de alunos a frequentar explicações relativamente àquelas cujos alunos frequentam explicações em percentagens elevadas.

Após concluído este estudo, ocorre-me fazer uma breve reflexão acerca das dificuldades sentidas no decorrer do mesmo. A principal dificuldade tem a ver com o facto de o ter realizado num período de tempo limitado em acumulação com o desempenho de funções docentes. A exigência que o mesmo impunha de realizar um conjunto de leituras muito vasto e de fazer pesquisas muito intensas, originou, em determinados momentos, sensações de algum desânimo e de menor motivação. Tive ao longo do trabalho e também agora a consciência de que seria importante aprofundar e amadurecer mais certos aspectos relacionados com o tema. O trabalho empírico, apesar de absorver grande parte da minha disponibilidade, poderia, também ter sido mais aprofundado. A impossibilidade de realizar um maior número de entrevistas aos encarregados de educação por falta de tempo, deixou-me uma sensação de insatisfação, pois considero que a informação recolhida através desta técnica é muito rica e reforça o grau de consistência dos dados recolhidos através da técnica do questionário. Penso que seria interessante entrevistar encarregados de educação de diferentes níveis académicos e profissionais e de diferentes anos de escolaridade, pois poder-se-iam, desse modo, estabelecer comparações acerca das razões para a procura de explicações nos diferentes estratos sociais e anos de escolaridade.

Apesar das limitações deste trabalho, ele poderá contribuir para um conhecimento maior acerca do fenómeno no nosso país e sobretudo, desbravar terreno no sentido de conhecer as verdadeiras motivações que impelem os pais a procurar explicações para os seus filhos. Penso que permitiu, também, levantar questões relacionadas com as

implicações que a frequência das explicações tem nos resultados escolares dos alunos. Este estudo, apesar de modesto, permitirá deixar em aberto um conjunto de questões para futuras pesquisas. A existência de explicações pagas deverá ser um dado a introduzir obrigatoriamente quando se discutem as funções sociais da escola, a avaliação da qualidade e os princípios de equidade. Várias questões surgiram no decorrer do estudo e que não puderam encontrar resposta no seu âmbito. Haverá influência directa ou indirecta dos professores para que os alunos recorram a explicações? A falta de emprego por parte de pessoas qualificadas para a docência não conduzirá ao reforço da oferta de explicações e da respectiva publicidade? A agressividade da oferta será um factor a considerar no incremento do fenómeno? Será real e significativa a influência dos pares para a procura de explicações? As explicações serão uma forma indirecta da escola melhorar os seus resultados e reforçar a sua posição nos *rankings*?

Estarão os resultados escolares estão a ser construídos pela escola? Esta é, a meu ver, uma das principais questões que se põem. Esta questão suscita a necessidade de realizar um estudo que permita averiguar até que ponto os resultados das escolas são da sua exclusiva responsabilidade. Qual o efeito das explicações nos resultados das escolas? Ou, mais precisamente, qual o efeito das explicações nos resultados dos exames nacionais?

Estas questões suscitarão a realização de um estudo que seria importante, para desencadear uma reflexão e discussão sociais mais aprofundadas sobre as políticas educativas, sobre as funções sociais da escola, a equidade educativa e a avaliação do desempenho das escolas, em Portugal.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

AFONSO, Almerindo J. (1995). "O novo modelo de gestão das Escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal." *Revista Portuguesa de Educação*, vol-8, nº1, 73-86.

AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Universidade do Minho.

AFONSO, Almerindo J. (1998). "Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória." *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 41-51.

ALTHUSSER, Louis (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa, Ed. Presença.

AZEVEDO, Joaquim. (1999). "La educación básica y la formación profesional ante los nuevos desafíos económicos". Ponencia: III Seminario de Altos Directivos de las Administraciones Educativas, Programa Ibermade – OEI, La Habana <http://www.campus-oei-org/administracion/azevedop.htm>

Consulta realizada em 6/04/ 2006.

AZEVEDO, Joaquim (1999). *Voos de Borboleta. Escola, Trabalho e Profissão*. Porto: Asa.

AZEVEDO, Joaquim (2002). *O fim de um ciclo?- A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Asa.

AZEVEDO, Joaquim (2005). " A educação básica e a formação profissional face aos novos desafios económicos" OEI-Programas –Desarrollo Escolar y Administración Educativa.

<http://www.campus-oei.org/administracion/azevedop.htm>

Consulta realizada em 20/03/2006

ASSAAD, R, & ELBADAWY, A. (2004). "Private and Group Tutoring in Egypt: were is the Gender Inequality?"

Economic Research Forum (ERF) 11th Annual Conference 14-16 December. Beirute, Leabanon.

http://www.erf.org.eg/11conf_Lebanon/Labor/Ragui_&_Asmaa.pdf

Consulta realizada em 15 /02/2006.

AURINI, Janice (2004). "Educational Entrepreneurialism in the Private Tutoring Industry: Balancing Profitability with the Humanistic Face of Schooling". *Canadian Review of Sociology & Anthropology*, Vol.41 Issue 4,475-491.

AURINI, Janice, (2003). "Market Professionals in the Private Tutoring Industry: Balancing Profitability with the Humanistic Face of Schooling" *OISE copy*: Mc Master University.

AURINI, Janice & DAVIES, Scott (2003). "The Transformation of Private Tutoring: education in a franchise Form." *Annual Meetings of the CSAA*. Halifax.

BAKER, Mark (2002). "The dilemma of private tuition". *BBC education correspondent* 5/07/2002.

http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/features/mike_baker/2099731.stm

Consulta realizada em 19/04/2006.

BALL, J.(1990). *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy sociology: Education Reform Act*. London & Nova Iorque: Routledge.

BAAL, J. (2002). "Changes in Regulation Modes and Social Reproduction of Inequalities in Education Systems: A European Comparison" *Education Policy in England. Changing Modes of Regulation: 1945-2001*.

<http://www.girsef.ucl.ac.be/England2.pdf>

Consulta realizada em 12/01/2006.

BARDIN, Laurence (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.

BARROSO, João (2003). *A Escola Pública*. Porto: Asa.

BARTLETT, W. (1993). "Quasi- Markets and Social Policy." *Palgrave Macmillan*, 1993.

<http://www.palgrave.com/products/Catalogue.aspx?is=0333565193>

Consulta realizada em 10/12/ 2005.

BAUDELOT & ESTABLET (1974). *L'École Capitaliste en France*. Paris: Maspero.

BERGER, Peter et al. (1973). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Ed.Vozes, 6ª edição.

BELL, Judith (1994). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva, 3ª edição.

BISWAL, Bangala (1999). "Private Tutoring and Public Corruption: a Cost Effective Education System for Developing Countries". *The Developing Economies*, XXXVII-2:222-240.

http://www.ide.go.jp/English/Publish/de/pdf/99_02_04.pdf

Consulta realizada em 19/04/2006.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BOUDON, Raymond (1973). *L'Inégalité des Chances*. Paris: A.Colin.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude (1985). *Les Héritiers*. Paris: Minuit.

BRAY, Mark (1996). *Counting the full cost: community and parental financing of education in East Asia*. Washington, DC: The World Bank in collaboration with UNICEF.

BRAY, Mark (2005). "Private Supplementary Tutoring: Comparative Perspectives on Patterns and Implications". *Oxford International Conference on Education and Development "Learning and Livelihood" 13-15 September 2005*.

BRAY, Mark (1999). "The shadow education system: private tutoring and its implications for planners". Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0011/oo1184/11846e.pdf>

Consulta realizada em 25/5/2006.

BRAY, Mark & KWOK, Percy (2003). "Demand for private tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong." *Economics of Education Review* 22(2003), 611-62.

BRULAVOINE, Thierry (2005). "LE MARCHÉ DE L'ÉCHEC SCOLAIRE: UNE VRAIE RÉUSSITE: Acadomia aide l'Etat". *Ecole Democratique*, 23 Jouin, 2005.

http://www.ecoledemocratique.org/article.php?id_article=8&var_recherche=acadomia

Consulta realizada em 19/04/2006.

CÉSAR C. & SOARES J. (2001). "Desigualdades académicas induzidas pelo contexto escolar" *Revista Brasileira de Estudos de População*. 5 de Outubro, 2001.

CORREIA, José A. & STOLEROFF, Alain D. & STOER, Stephen, R. (1993) "A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal". *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 12/13 (2003), 2-51.

CORREIA, José, A. "A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro". *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 2, 7-30.

COSTA, Jorge A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.

COSTA, Jorge, VENTURA, Alexandre & NETO-MENDES, A.(2003). “As explicações no 12º ano: contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra.” *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 2,55-81.

COSTA, J., A., NETO-MENDES, A.& VENTURA, A. (2005). “O mercado das explicações, a eficácia escolar e o sucesso dos alunos” *Xplika –Universidade de Aveiro*
<http://www.dce.ua.pt/investigacao.asp>.

Consulta realizada em 12/04/2006.

COSTA, Jorge, A., NETO-MENDES, A. & VENTURA Alexandre (2005). “O fenómeno das Explicações: Panorâmica Internacional.” *Xplika: Universidade de Aveiro*.
<http://www.dce.ua.pt/investigacao.asp>.

Consulta realizada em 30/04/2006.

COSTA, Ricardo Jorge (2005). “Explicações”. *A Página da Educação: nº84, Novembro 1999*.
<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo>.

Consulta realizada em 30/11/2005.

COTOVIO, Jorge (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

DOLLY, John P. (1993) “The Impact of *Juku* on Japanese Students”.*Journal of Instructional Psychology*, Dec.93, Vol.20 Issue 4
<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/65ScottDavies.pdf>

Consulta realizada em 25/05/2006.

DUNCAN, Judith (2004). “ Misplacing the Teacher? New Zealand Early Childhood. Teachers and Early Childhood. Education Policy Reforms”, 1984-96.”*University of Otago*. Dunedin, New Zealand.
http://www.works.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=ciec&vol=58issue=2&year=2004&article=4_Duncan_CIEC_5_2web&jd=217.129.202.161

Consulta realizada em 10/03/ 2006.

DURKHEIM, Emile (1972). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Ed. Melhoramento.

DURKHEIM, Emile (1977). *A Divisão do Trabalho Social*. Lisboa: Presença, 1º volume.

FEINTUCK, M. (1994).” Accountability and Choice in Schooling.”*Buckingham: Open University Press, 1994, 150 pp.*

<http://links.jstor.org/sici?sici=0263323x%28199506%2922%3A2%3C296%3AAACIS%3E2.0.CO%3B2-N&size=LARGE>

Consulta realizada em 10/12/2005.

FORMOSINHO, João (1992).”O dilema organizacional da escola de massas”.*Revista Portuguesa de Educação, 1992, 5(3), 23-4.*

FORMOSINHO, João (1998).” Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa.” *Comissão de Reforma do Sistema Escolar*. Lisboa, GEP/ME, pp55-102.

GIDENS, A. (1997). *Para além da Esquerda e da Direita*. Oeiras: Celta.

GIROUX, Henri (1983). *Pedagogia Radical*. São Paulo, Ed. Autores Associados/Cortez Editora.

GOMES, Rui (1999). “Expansão e crise da escola de massas em Portugal.” *Educação sociedade & culturas, nº 11, 133-164.*

GRÁCIO, Rui (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, Rui (1986). “ A educação, dez anos depois - que transformações, que rupturas, que continuidades?” *Revista crítica de Ciências Sociais, nº 18/19/20, 153-182.*

HARGREAVES, Andy (1994). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

HILL, Manuela Magalhães & HILL, Andrew (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

IRESON, Judith & RUSHFORTH, Katie (2005). "Mapping and Evaluating Shadow Education" *ESRC Research Project RES-000-23-0117*. London: Institute of Education, University of London.

LAFOND, M. André Blanche et al.(1999). *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Asa.

LEBOUCHER, SÉVERINE (2002) "Qui sont les champions du soutien scolaire"

(<http://management.journaldunet.com/imprimer/0511112soutien-scolaire.shtml>)

Consulta realizada em 9/04/2006.

LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J.(2002). *Reformas da Educação Pública*. Porto: Afrontamento.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARTINS, António M.(1993). *A problemática da juventude em Portugal e as funções da escola enquanto instituição*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINS, António M. & CABRITA, Isabel (1991). *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINS, António M. (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MEYER, John W. & RAMIREZ, Francisco, O. & SOYSAL, Yasemin, N. (1992). "World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 128-149.

MOE (1994).” The British Battle for Choice in Billingsley”. *K L(ed) Voices on Choice: The education Reform Debate*. São Francisco: Pacific Institute for Public Policy.

NETO-MENDES, A., COSTA, Jorge A., VENTURA, A. & AZEVEDO, Sara (2006).”The Private Tutoring Scenario: contributions to a comparative analysis”. *CESE Conference-3-6 July*. Granada-Espanha.

NETO-MENDES, A., COSTA J., VENTURA, A., & AZEVEDO, S. (2006).” As explicações: de actividade liberal ao *franchising* das multinacionais.” *Xplika*. Universidade de Aveiro.

<http://www.dce.ua.pt/investigacao.asp>.

Consulta realizada em 9/07/ 2006

PARDAL, Luís A.(1991). *A Educação, a Escola e a Estratificação Social*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PARDAL, Luís A.(1993). *A Escola, o Currículo e o Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PERRENOUD, Philippe (2002). “Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar”.

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php>

Consulta realizada em 10/11/2005.

PIRES, Eurico L., FERNANDES, A. Sousa & FORMOSINHO, João (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Asa.

PIRES, Eurico L. (1988). “A massificação escolar”. *Revista Portuguesa de Educação*.” *1(2)*, 41-51.

POLARD, S. (1995). *Schools, Selection and the Left*. London: Social Market Fundation.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RÉKACEWICZ, Philippe (1992) “Réussir à l’école.” *Le Monde de L’Éducation* (1992), *Octobre*.

SARMENTO, Manuel J. (org.)(2000). *Autonomia da Escola-Políticas e Práticas*. Porto: Asa.

SARMENTO, Manuel J.(1996). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Asa.

SHAFIQ, M.Najeeb (2002). “The Economic Burden of Private Tutoring Expenses on Hoseholds in Developing Countries: The Case of Bangladesh”, *Education Society’s .com.auhAnnual Meeting*. Orlando, March 9th.

<http://www.tc.columbia.edu/students/see/events/shafiq%20-19-02.pdf>

Consulta realizada em 20/03/2006.

SHAHINE, Alaa (2004). “Temperamental Education”. *Business Monthly*, American Chamber Of Commerce In Egypt, August 2004.

<http://www.amcham.org.eg/publications/businessmonthly/august%2004/feature.asp>

Consulta realizada em 25/05/2006.

SILVA, Tomaz T. (1988). “Distribuição do conhecimento escolar”. *Educação e realidade*, 13(1), 3-16. Porto Alegre.

TEODORO, António (2003). *Globalização e Educação, Políticas Educacionais e Novos Métodos de Governação*. Porto: Afrontamento.

TUCKMAN, Bruce W.(2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa:Fundação Caloust Gulbenkian.

WALFORD (1994). *Researching the Powerful in Education*. Londres: UCL Press.

WALFORD (2001). *Privatization in Industrialized Countries*. Colorado, Usa: Westview Press.

WILLY, C. (1999). "Success and Failure in the education Marketplace: An example from New Zealand" *Journal of Education Change*

<http://www.springerlink.com/content/k6231247830t4x34/>

Consulta em 5/03/2006

WITTY, Geoff & POWER, Sally (2002) "A Escola, o Estado e o Mercado: A Investigação do Campo Atualizada". *Currículo Sem Fronteiras*, v.2,n.1, pp.15-40, Jan/Jun 2002.

www.curriculosemfronteirass.org

Consulta realizada em 10/11/ 2005

YAMAGUCHI H. "Au Japon- Le prix du succès scolaire." *Le monde de L'Éducation* (1992, Octobre).

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 296 A/98 – *Acesso ao Ensino Superior (média).*

Decreto-Lei nº 156/2002 de 20 de Junho – *Reorganização Curricular do Ensino Secundário.*

Despacho nº 16 795/2005 (2ª série) de 3 de Agosto de 2005 – *Actividades do prolongamento de horário para o 1º ciclo.*

Decreto-Lei nº 6/2001 de 6 de Janeiro – *Reorganização Curricular do Ensino Básico.*

Deliberação nº 1134/2006 – *Exames no Ensino Secundário.*

Portaria nº 814/2005, de 13 de Setembro – *Explicações.*

Outros documentos consultados

Declaração Universal dos Direitos do Homem

Censos / 2001

Projecto Educativo da Escola Secundária com 3º ciclo

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas

Estatísticas do ME:

<http://www.dgidc.min-edu.pt/estatistica/estatistica.asp>

<http://www.giase.min-edu.pt/>

ANEXOS

Anexo I

Questionário aos professores

Questionário aos professores do 1º ciclo

Este questionário integra-se num trabalho de investigação para Mestrado orientado pela Universidade de Aveiro e destina-se a recolher informação caracterizadora do fenómeno das explicações. A sua informação é importante. Agradeço a sua colaboração e garanto a confidencialidade absoluta de todos os dados.

1. Ano (s) de escolaridade_____

2. Número de alunos da turma_____

3. Número total de alunos que recebem apoio escolar fora da escola_____

4. Número de alunos que recebem apoio de:

4.1. Pais ou irmãos _____4.2. Outros familiares_____

4.3. Centros de estudo _____ 4.4. Centro de A T L_____

4.5. Explicadores particulares_____

4.6. Outros: _____ Quem?_____

5. Razões que as famílias lhe adiantam para esse apoio:

Fim

Fico-lhe grata pela sua colaboração.

Anexo II

Questionário aos alunos

Questionário aos alunos

Este questionário integra-se num trabalho de investigação para Mestrado orientado pela Universidade de Aveiro e destina-se a recolher informação caracterizadora do fenómeno das explicações. A sua opinião é importante. Procure responder com a maior sinceridade pois só assim este estudo terá valor. Agradeço a sua colaboração e garanto a confidencialidade absoluta de todos os dados.

Caracterização pessoal e familiar

1. Ano de escolaridade _____

2. Agrupamento: (só para os alunos do Secundário)

Ciências e Tecnologia ☐ Curso Tecnológico de Acção Social ☐ Ciências Sociais e Humanas ☐
Científico - natural ☐ Tecnológico da Comunicação ☐

3. Idade _____ anos. 4. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

5- Indique o grau de instrução dos seus pais, inscrevendo a letra X nas quadrículas correspondentes.

Habilitações	Pai	Mãe
1-Não sabe ler nem escrever		
2-Sabe ler e escrever mas sem diploma		
3-Ensino Primário (4ª classe) ou 1º ciclo do Ensino Básico (4º ano)		
4-Ensino Preparatório (2º ano do ciclo) ou 2º ciclo do Ensino Básico (6º ano)		
5-Antigo 5º ano (do ensino Liceal ou técnico) ou 3º ciclo do Ensino Básico (9º ano)		
6-Antigo 7º ano (do ensino liceal ou técnico) ou ensino secundário (12º ano)		
7-Bacharelato		
8-Licenciatura		
9-Mestrado		
10-Doutoramento		

6-Indique a ocupação profissional dos seus pais, inscrevendo a letra X nas quadrículas correspondentes.

Ocupação profissional	Pai	Mãe
1-Dirigentes Superiores do Estado ou organismos Públicos		
2-Empresários, administradores e dirigentes de empresas com dez ou mais trabalhadores		
3-Empresários e gerentes de empresas com menos de dez trabalhadores		
4-Profissionais liberais (médicos, advogados, arquitectos, etc.)		
5-Professores		
6-Quadros técnicos		
7-Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais		
8-Agricultores e pescadores independentes		
9-Empregados de escritório, do comércio e serviços		
10-Operários		
11-Domésticas (os)		
12-Reformados		
13-Forças armadas ou de segurança (militares, polícias, guardas)		
14-Outra (s). Qual/quais? _____ _____		

Ensino/aprendizagem

7. Já alguma vez reprovou? Sim ☐ Não ☐

8.Se respondeu sim, indique, o nº de vezes relativamente a cada ano de escolaridade, no quadro seguinte:

Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Nº de vezes												

9. No corrente ano lectivo frequenta explicações fora da escola? Sim ☐ Não ☐

10.Se respondeu sim à pergunta anterior, assinale com a letra X os lugares onde recebe explicações.

10.1.Centros de explicações.....☐

10.2.Explicadores particulares.....☐

10.3.Institutos.....☐

11. Indique as disciplinas em que frequenta explicações, colocando a letra X no rectângulo correspondente, no quadro seguinte:

Matemática	Língua Portuguesa	Inglês	Ciências da Natureza	História	Físico-Química	Geografia	Biologia	Física	Química	Geometria Descritiva	Filosofia	Francês	Outras. Quais?

12. Quantas horas semanais passa em explicações? (coloque a letra X no rectângulo correspondente).

1 a 3 horas	4 a 6 horas	7 a 10 horas	Mais de 10 horas

13. Essas explicações estão a ajudá-lo a conseguir melhores classificações na escola? Coloque *sim* ou *não* no rectângulo correspondente a cada disciplina, no quadro seguinte.

Matemática	Língua Portuguesa	Inglês	Ciências da Natureza	História	Físico-Química	Geografia	Biologia	Física	Química	Geometria Descritiva	Filosofia	Francês	Outra (s) Qual/ quais?

14. Qual o seu objectivo em relação à escola? Coloque a letra X na sua opção.

14.1. Terminar o 9º ano..... ☐

14.2. Terminar o 12º ano..... ☐

14.3. Entrar no Ensino Superior..... ☐

15. Se pretende entrar no Ensino Superior, mencione o curso que quer escolher.

Fim

Fico-lhe grata pela sua colaboração

Anexo III

Questionário aos pais

Questionário aos Pais

Este questionário integra-se num trabalho de investigação para Mestrado orientado pela Universidade de Aveiro e destina-se a recolher informação caracterizadora do fenómeno das explicações. A sua opinião é importante. Procure responder com a maior sinceridade pois só assim este estudo terá valor. Agradeço a sua colaboração e garanto a confidencialidade absoluta de todos os dados.

Caracterização familiar

1- INDIQUEM O GRAU DE INSTRUÇÃO, INSCREVENDO A LETRA X NAS QUADRÍCULAS CORRESPONDENTES.

Habilitações	Pai	Mãe
1-Não sabe ler nem escrever		
2-Sabe ler e escrever mas sem diploma		
3-Ensino Primário (4ª classe) ou 1º ciclo do Ensino Básico (4º ano)		
4-Ensino Preparatório (2º ano do ciclo) ou 2º ciclo do Ensino Básico (6º ano)		
5-Antigo 5º ano (do ensino Liceal ou técnico) ou 3º ciclo do Ensino Básico (9º ano)		
6-Antigo 7º ano (do ensino liceal ou técnico) ou ensino secundário (12º ano)		
7-Bacharelato		
8-Licenciatura		
9-Mestrado		
10-Doutoramento		

2-INDIQUEM A OCUPAÇÃO PROFISSIONAL, INSCREVENDO A LETRA X NAS QUADRÍCULAS CORRESPONDENTES.

Ocupação profissional	Pai	Mãe
1-Dirigentes Superiores do Estado ou organismos Públicos		
2-Empresários, administradores e dirigentes de empresas com dez ou mais trabalhadores		
3-Empresários e gerentes de empresas com menos de dez trabalhadores		
4-Profissionais liberais (médicos, advogados, arquitectos, etc.)		
5-Professores		
6-Quadros técnicos		
7-Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais		
8-Agricultores e pescadores independentes		
9-Empregados de escritório, do comércio e serviços		
10-Operários		
11-Domésticas (os)		
12-Reformados		
13-Forças armadas ou de segurança (militares, polícias, guardas)		
14-Outra (s). Qual/quais? _____		

Relação com a escola

3. Nº DE FILHOS: _____

4. Nº DE FILHOS A FREQUENTAREM A ESCOLA: _____

5. EM QUE ANO(S)? _____

6. NA LISTA SEGUINTE, ASSINALEM A PRINCIPAL RAZÃO (APENAS UMA) PORQUE ESCOLHERAM ESTA ESCOLA PARA O VOSSO (S) FILHO (S), INSCREVENDO A LETRA X NA QUADRÍCULA RESPECTIVA.

6.1. É a escola que tem melhores professores.....☐

6.2. É a escola onde o meu educando pode ter melhores resultados.....☐

6.3. É a escola que fica mais perto da nossa residência.....☐

6.4. É a escola que fica mais perto do nosso emprego.....☐

6.5. Outra. ☐ Qual? _____

7. INDIQUEM, ASSINALANDO COM A LETRA X NA QUADRÍCULA CORRESPONDENTE, QUAL É A PRINCIPAL FUNÇÃO (APENAS UMA) QUE CABE À ESCOLA DESEMPENHAR.

7.1. Desenvolver as capacidades dos alunos.....☐

7.2. Ajudar os alunos a integrarem-se na sociedade.....☐

7.3. Seleccionar os alunos para desempenharem determinadas profissões.....☐

7.4. Possibilitar a igualdade de oportunidades.....☐

7.5. Fornecer um diploma que dê acesso a uma profissão.....☐

7.6. Manter o estatuto social dos alunos.....☐

7.7. Melhorar a posição social.....☐

7.8. Outra. ☐ Qual? _____

Relação com as explicações

8. O (S) VOSSO (S) FILHO (S) FREQUENTA (M) EXPLICAÇÕES? Sim ☐ Não ☐

9. SE TÊM FILHOS A FREQUENTAR EXPLICAÇÕES, INDIQUEM QUAL A PRINCIPAL RAZÃO QUE OS LEVARAM A PROCURÁ-LAS. ASSINALEM A LETRA X NA QUADRÍCULA CORRESPONDENTE. (APENAS UMA).

10.1. O meu educando estava em risco de reprovar.....☐

10.2. O meu educando precisava de subir as notas para entrar no Ensino Superior.....☐

11. ASSINALEM AS TRÊS PRINCIPAIS RAZÕES QUE OS LEVARAM A PROCURAR EXPLICAÇÕES, ESCRREVENDO NAS QUADRÍCULAS, 1, 2 OU 3, SENDO QUE O 1 CORRESPONDE À MAIS IMPORTANTE E O 3 À MENOS IMPORTANTE.

11.1. Dificuldades de aprendizagem do meu educando.....☐

11.2. Falta de estudo do meu educando.....☐

11.3. Falta de tempo para apoiar o meu educando.....☐

11.4. Falta de conhecimentos para apoiar o meu educando.....☐

11.5. Falta de apoio individual na Escola.....☐

11.6. Incompetência dos professores.....☐

11.7. Faltas dos professores.....☐

11.8. Tipo de matérias a estudar.....☐

11.9. Falta de recursos materiais na escola.....☐

11.10. Pretender que o meu educando faça o 12º ano.....☐

11.11. Pretender que o meu educando faça o 9º ano.....☐

11.12. Pretender que o meu filho tenha boa preparação de base.....☐

11.13. Necessidade de notas altas para o meu educando entrar no curso que quer.....☐

11.14. Selecção (numerus clausus) para entrar nos cursos que asseguram emprego e mais dinheiro..... ☐

11.15. Preparação para os exames.

11.16. Outra ou outras que não estejam referidas e que considerem importantes.

12- QUANTO GASTAM POR MÊS EM EXPLICAÇÕES? (ASSINALEM COM A LETRA X A OPÇÃO CORRESPONDENTE).

Até 70 euros

De 71 a 140 euros

De 141 a 210 euros

Mais de 210 euros

13- SE NÃO TÊM FILHOS A FREQUENTAR EXPLICAÇÕES INDIQUEM O MOTIVO (APENAS UM) ASSINALANDO COM A LETRA X A QUADRÍCULA CORRESPONDENTE.

13.1. Falta de disponibilidade financeira.....☐

13.2. Não pretendo que o meu educando entre no ensino superior.....☐

13.3. O meu educando não precisa.....☐

13.4. A família dá o apoio necessário.....☐

13.5. A escola dá o acompanhamento e formação necessários.....☐

13.6. Outra. Qual?_____

14. CONSIDERAM A POSSIBILIDADE DE VIR A PROCURAR EXPLICAÇÕES PARA O SEU EDUCANDO?

Sim ☐ Não ☐

15. SE RESPONDERAM SIM À PERGUNTA ANTERIOR, INDIQUEM QUANDO O PODERIAM FAZER, COLOCANDO A LETRA X NA RESPOSTA QUE CORRESPONDE À VOSSA OPÇÃO.

15.1. Na altura dos exames do 9º ano.....☐

15.2. No Ensino Secundário.....☐

15.3. No 12º ano.....☐

Fim

Fico-lhes grata pela vossa colaboração.

Anexo IV

Guião das entrevistas aos Encarregados de Educação

- Que escola frequenta o seu educando?
- Em que ano?
- Sexo do educando
- Irmãos do aluno
- Habilitações académicas do pai
- Habilitações académicas da mãe
- Ocupação profissional do pai
- Ocupação profissional da mãe
- O seu filho já reprovou alguma vez?
- O seu educando frequenta explicações?
- Qual ou quais disciplinas?
- Quantas horas semanais?
- Desde quando?
- Em que local recebe explicações?
- Porque escolheu esse local?
- Qual a despesa mensal em explicações?
- Quais os motivos que o levaram a procurar explicações para o seu/sua filho/filha?
- Quais os resultados obtidos através das explicações?
- Até onde gostava que o seu filho chegasse na escola?
- Qual a sua opinião sobre a prática das explicações?

Anexo V

Guião das entrevistas aos responsáveis pelos Centros de
ATL/Explicações/Estudo

- **Ano de abertura**
- **Alunos que frequentam o Centro este ano lectivo (nº, anos)**
- **Explicadores (nº, *funções profissionais, disciplinas, formação,...*)**
- **Horário de funcionamento**
- **Serviços que presta**
- **Razões apresentadas pelos pais para a procura desses serviços**

Anexo VI

Entrevistas aos Encarregados de Educação

Entrevista 1

- Que escola frequenta o seu educando?-*EB1 A-Agrupamento de Escolas*
- Em que ano? – *4º ano de escolaridade*
- Sexo do educando-*Masculino*
- Irmãos do aluno- *Um com seis anos.*
- Habilitações académicas do pai-*3ª classe*
- Habilitações académicas da mãe- *6º ano de escolaridade*
- Ocupação profissional do pai-*Empregado de armazém*
- Ocupação profissional da mãe-*Empregada de caixa numa grande superfície*
- O seu filho já reprovou alguma vez?-*Já, o ano passado no 4º ano*
- O seu educando frequenta explicações?-*Sim*
- Qual ou quais disciplinas?-*A todas que ele precisa*
- Quantas horas semanais?
Vai das 14h 30 mn até às 19 horas. Durante esse tempo ele faz os trabalhos de casa acompanhado, recebe a ajuda que precisa e faz outras actividades como inglês, expressão plástica e jogos.
- Desde quando?
Anda desde o 1º ano mas este ano mudou de lugar. Até ao terceiro ano andou num ATL e agora anda num particular porque a educadora que o acompanhava saiu do centro e montou um em casa.
- Em que local recebe explicações?- *Num ATL particular*

- Porque escolheu esse local?

Nos primeiros 4 anos foi porque estava perto de casa e este ano ele mudou porque ele gostava muito da educadora e ela saiu do Centro e ele foi para o ATL dela.

- Qual a despesa mensal em explicações? -55 euros

- Quais os motivos que o levaram a procurar explicações para o seu/sua filho/filha?

Para o meu filho estar acompanhado depois da escola e também porque ele tinha algumas dificuldades de aprendizagem. Como os pais trabalhavam ele no ATL sempre podia ter quem o apoiasse nos trabalhos da escola.

- Quais os resultados obtidos através das explicações?

Durante os primeiros anos teve alguma melhoria nos resultados escolares. No 4º ano, não teve grande evolução e chumbou. Este ano melhorou muito nas notas porque a pessoa que o apoia dá-lhe outro acompanhamento. Também acho que a professora este ano puxa mais por ele. O ATL dá mais apoio.

- Até onde gostava que o seu filho chegasse na escola?

Pelo menos até ao nono ano, mas gostava que ele fosse mais longe. Vamos vendo.

- Qual a sua opinião sobre a prática das explicações?

Vale a pena para os miúdos estarem ocupados e terem algum apoio. O meu filho mais novo para o ano também vai (vai entrar para o 1º ano...). No ATL evoluem mais. O apoio que teve na escola não era suficiente.

Entrevista 2

- Que escola frequenta o seu educando-**EB2,3-A**
- Ano de escolaridade -**6º ano**
- Sexo do educando-**feminino**
- Número de irmãos do educando- **zero**
- Habilitações académicas da mãe-**6º ano**
- Habilitações académicas do pai-**6º ano**
- Ocupação profissional da mãe-**Desempregada por invalidez**
- Ocupação profissional do pai-**Operário corticeiro**
- A sua filha já reprovou na escola?-**Não, mas esteve em risco**
- Frequenta explicações a quais disciplinas?- **Todas**
- Desde quando?- **Desde o 3º período do 5º ano**
- Quantas horas semanais?
Cerca de oito horas semanais mas não é certo. Quando há testes ela vai nos tempos que pode aproveitar. Até ao sábado vai às vezes quando a explicadora entende que ela ainda não está bem preparada para os testes. Não pago mais por isso.
- Em que local a sua filha recebe explicações? – **Centro de explicações**
- Porque escolheu esse local?
Foi numa altura em que a minha filha tinha tido 5 negativas na avaliação da Páscoa e eu achei que tinha que a ajudar. Nessa altura ia a passar na rua e vi o letreiro do Centro. Resolvi ir lá saber como era. E ela começou a ir.

- Qual a despesa mensal em explicações?
Pago a inscrição por cada ano. O ano passado foi de 35 euros e este ano foi de 40 euros. Depois pago por mês 80 euros e tenho que pagar o mês de Julho até Dezembro
- Quais os motivos que a levaram a procurar explicações para a sua filha?
Ela teve 2 negativas no Natal e 5 negativas na Páscoa. Ela fez uma 4ª classe com algumas falhas porque nesse ano eu não pude acompanhá-la porque estive hospitalizada e ela andou um bocado perdida. Ela precisa de apoio para aprender as coisas, se não isola-se e não pergunta. A directora de turma disse-me que ela tinha falta de bases e então eu pensei em lhe arranjar explicações porque nem eu nem o meu marido temos conhecimentos para a ajudar.
- Quais os resultados obtidos através das explicações?
Teve muito bons resultados com as explicações. O ano passado subiu as negativas todas e este ano ainda não teve nenhuma.
- A sua filha recebia algum apoio na escola?
Ela esteve inscrita nas aulas de apoio a Matemática a Português e a Inglês mas a professora de matemática começou a faltar e deixou de ter. A professora de Inglês mais tarde dispensou-a do apoio e só ia a Português. Também era complicado conciliar as horas do apoio com as explicações e ela na escola não tem a atenção que tem nas explicações. Os professores não se importam da mesma maneira. São muitos alunos.
- Até que ano gostava que a sua filha frequentasse a escola?
O mínimo até ao 12º e o máximo entrar no Ensino Superior
- Qual a sua opinião sobre a prática das explicações?
Acho que os alunos estão mais atentos nas explicações e têm quem esteja mais perto deles, quem insista mais com eles e quem os controle melhor. Só tenho bem a dizer. Para a minha filha são essenciais. Resulta porque com ajuda a minha filha consegue. Agora estou a pensar não a mandar no início do próximo ano para ver se ela se aguenta. Depois dos primeiros testes logo se vê. Também gostava que ela ganhasse mais cuidado sozinha e fosse mais independente para além de ser um bocado pesado pagar, juntamente com os encargos que temos da casa. Mas se não der, ela volta a ir e vale a pena o sacrifício.

Entrevista 3

- Que escola frequenta o seu educando? **-EB2,3-A**
- Em que ano? **-9º ano**
- Sexo do educando **-Masculino**
- Irmãos do educando **-uma que frequenta o Ensino Superior**
- Habilitações académicas do pai **-6º ano de escolaridade**
- Habilitações académicas da mãe **-Licenciatura**
- Ocupação profissional do pai **-Reformado**
- Ocupação profissional da mãe **-Animadora sócio-cultural**
- O seu filho já teve alguma reprovação? **-Não**
- O seu educando frequenta explicações a alguma disciplina? **-Sim**
- Qual ou quais? **-Matemática**
- Quantas horas semanais?

É só de vez em quando, não é certo. Este ano foi só agora no 3º período e é só quando vejo que ele está a fraquejar. Agora que estamos mais perto do exame vai mais. Às vezes, noutras alturas, não vai.

- Desde quando **-Há dois anos também andou esporadicamente mas o ano passado não.**
- Em que local o seu filho recebe explicações?

É um estudante universitário da área da engenharia nosso conhecido que lhe dá quando ele precisa.

- Porque escolheu esse local?

Porque ele é nosso conhecido, leva um bom preço e não exige nenhum compromisso.

- Qual a despesa mensal em explicações?

Eu pago por hora sete euros, é um preço de amigo.

- Quais os motivos que o levaram a procurar explicações para o seu filho?

Para sustentar as notas num nível razoável, para ter boas bases. Também porque o meu filho estuda pouco.

- O seu filho não pode obter esse apoio na escola?

Não, de maneira nenhuma. A escola não dá apoio para as dificuldades pontuais que eles têm. É só para os alunos que têm negativas que há aulas de compensação.

- Coloca a possibilidade de procurar explicações no Ensino Secundário?

Claro, se for preciso.

- Quais os resultados obtidos através das explicações?

Melhora quando vai. Melhora sempre qualquer coisa.

- Qual a sua opinião sobre a prática das explicações?

São um mal menor. Não é o ideal. O meu filho devia estudar mais para não precisar de explicações. Se fosse aplicado não precisaria. As explicações não devem ser uma norma até porque eu quero que ele estude. Mas para ele não perder a base é preciso. Como não posso ajudá-lo eu, peço ajuda.

Também acho que os pais pressionam demais os filhos para conseguirem o que eles não conseguiram. Eles projectam nos filhos os seus sonhos frustrados e por isso metem-nos em explicações.

Entrevista 4

- Número de filhos- **2(dois)**
- Número de filhos na escola- **2(dois): um na Universidade, em Engenharia Mecânica e outro no 12º ano**
 - Que escola frequentam os seus educandos?-**Escola Secundária e 3º ciclo e Faculdade de Engenharia do Porto**
- Em que ano?-**12º ano e 3º ano da Faculdade**
- Em que Agrupamento?- **Científico- natural**
- Sexo dos educandos-**Masculino**
- Habilitações académicas do pai-**Licenciatura em Engenharia**
- Habilitações académicas da mãe-**Licenciatura**
- Ocupação profissional do pai-**Empresário**
- Ocupação profissional da mãe-**Educadora do Ensino Especial**
- O seu filho já teve alguma reprovação?-**Não**
- O seu educando frequenta explicações a alguma disciplina?-**Sim**
- Qual ou quais?-**Matemática**
- Quantas horas semanais?- **Uma hora por semana**
- Desde quando-**Desde o 11º ano. Foi sempre bom aluno. Era aluno de quase tudo cinco até ao nono ano.**

- Em que local o seu filho recebe explicações?
É num professor particular, em casa da mãe dele, e é sem recibo.

Porque escolheu esse local?

Porque é um professor do 12º ano numa Escola Secundária e está muito por dentro do programa. Foi indicado por uma pessoa amiga informada sobre o assunto.

- Qual a despesa mensal em explicações?
Pago 15 euros por hora ou por semana. Portanto cerca de sessenta euros por mês.
- Quais os motivos que o levaram a procurar explicações para o seu filho?

Inicialmente o meu filho não queria ter explicações mas eu e o pai achámos que ele tinha que ter boas bases a matemática para seguir engenharia. Até ao nono ano o pai ia tirando as dúvidas para ele ter média de cinco a matemática, porque quem tem quatro ou três não leva boas bases para o futuro. No Secundário o pai já não se dispunha a isso. Ele estava a baixar as notas e resolvemos arranjar-lhe um explicador. Até porque numa turma de 28 ou 29 alunos um aluno tem hipótese de ir ao quadro pr'aí uma vez por mês e não dá para lhes ensinar os truques. Depois o aluno vem para casa, tenta resolver os exercícios, e não consegue. Depois desmotiva-se e deixa de estudar. Por isso nós resolvemos procurar um explicador experiente. Responsabilizei o explicador em duas conversas que tive com ele. Impus-lhe que o meu filho tinha que ter mais que 14 e que ficasse bem preparado para o exame nacional, e para se aguentar na engenharia. Eu exijo do explicador e digo ao meu filho que se ele não explicar bem, arranjamos outro. Ao por o meu filho nas explicações estou a responsabilizá-lo. É ele que leva o cheque. Assim ele não tem razão nenhuma para dizer que não sabe a matéria e se ele tem quem lhe tire as dúvidas também não tem razão para não ter sucesso. Eu tenho dinheiro e tenho informação para saber como lidar com as situações sobretudo no que diz respeito ao percurso escolar dos meus filhos. O meu filho mais velho nunca andou em explicações porque tinha um feitio muito diferente. Era aplicado e ambicioso.

Em resumo as principais razões são: 1º-Preparação para o exame nacional; 2º-Manter a média (uma boa média) apesar de o curso não exigir mas são importantes as boas bases.3º- Às vezes ele dizia-me que não estava a perceber a matéria. O número elevado de alunos por turma não permite que o professor ensine os truques práticos aos alunos. No caso do meu filho nunca esteve em causa a reprovação porque ele nunca esteve em risco de reprovar. Era e é um bom aluno às outras disciplinas e considero que ele é responsável.

- O seu filho não pode obter esse apoio na escola?

Não. O Secundário não tem aulas de compensação. Na sala de estudo tanto podem estar professores de matemática como de outras disciplinas. Estão 20 ou 30 alunos na sala de estudo, as turmas são numerosas...

- Quais os resultados obtidos através das explicações?

Bons. Ele subiu a matemática e manteve uma boa média. Quando foi tinha 14, com tendência a baixar a agora tem 15.

- Que importância atribui às explicações?

São importantes. Corresponsabilizam o aluno. O meu filho subiu a nota. Aumentou-lhe a quantidade de trabalho. Tem mais tarefas a cumprir e desenvolve-lhe o ritmo. É um controlo indirecto que eu tenho sobre ele sem me desgastar tanto.

- Qual a sua opinião sobre a prática das explicações?

Não concordo com a forma como se desenrola esta actividade. Os explicadores não pagam impostos e de certo modo é uma economia paralela.”Será que os professores explicadores vão descansar para as aulas?”De qualquer maneira nenhum pai que utilize este serviço com sucesso se atreve a denunciar o explicador, embora não ache correcta a forma. É uma questão cultural. Se calhar, se eu exigisse recibo ao explicador do meu filho ele não lhe dava explicações. Mas ele é bom explicador e eu não quero que o meu filho fique sem as explicações. Depois, também o recibo não é importante para mim. O explicador do meu filho dá aulas num colégio, numa escola Secundária e acumula isso com as explicações. Eu acho que ele só dá aulas ao 12º ano. Como só fazia 12 horas no Secundário, dava. Ele nem dá explicações na casa dele, dá na casa da mãe que é num bairro social.

Anexo VII

Entrevistas aos responsáveis pelos Centros de ATL/Explicações/Estudo

Realizadas em Junho de 2006

Estabelecimento I

- Ano de abertura-1997
- Alunos que frequentam o Centro este ano lectivo

Cerca de 60 alunos do 1º ciclo.

- Explicadores/ técnicos

Dois docentes e uma auxiliar a tempo inteiro.

- Horário de funcionamento

Das 7.45 às dezanove

- Serviços que presta

ATL com apoio aos trabalhos de casa e actividades lúdicas com almoço e transporte. Como o horário da escola daqui é de manhã ou de tarde(das 8 às 13 ou das 13.15 às 18.15)o horário é feito para responder às necessidades dos pais que começam a trabalhar às oito. Fazemos dois grupos de actividades- o da manhã e o da tarde.

- Razões apresentadas pelos pais para a procura desses serviços

Ter quem tome conta dos filhos enquanto trabalham e quem os acompanhe e ajude na vida escolar.

Estabelecimento II

- **Ano de abertura:** 2005
- **Alunos que frequentam o Centro este ano lectivo**

Aproximadamente dez. Desde o 2º ciclo até 9º ano

- **Explicadores**

Dois, não colocados em Escolas. Um em part-time e um a tempo inteiro. O que está em part-time só trabalha neste centro

- **Horário**

Das 9 às 19 mas é flexível. Se os alunos precisarem arranjamos horário de acordo com as suas disponibilidades.

- **Serviços que presta**

Apoio ao estudo, preparação para testes e para exames. Mas é, essencialmente apoio ao estudo. Normalmente, é feito em grupo.

- **Razões que os pais apresentam para a procura de explicações:**

Falta de tempo dos pais para apoiarem os filhos. Melhorarem o aproveitamento escolar. O apoio da escola não é suficiente.

Estabelecimento III

- Ano de abertura-1996
- Nº total de alunos que frequentam o Centro este ano lectivo
Aproximadamente 40

- Anos de escolaridade e disciplinas
Desde o pré-escolar até ao Ensino Superior. É mais na Matemática. Damos explicações a todas as disciplinas mas é mais matemática e também Físico-Química e biologia. Também temos Instituto de Inglês e Alemão.

- Nº de explicadores

Temos cerca de dez mas é variável com a procura. Depende do que os alunos procuram. São mais em épocas de exames e a partir do 2º ou 3º período.

- Os explicadores são professores a tempo inteiro ou part-time?
São todos professores colocados em escolas e em part-time aqui.

- Horário de funcionamento

9-11 e 15-19:30

Também é flexível de acordo com as necessidades e horários dos alunos.

- Serviços que presta

Explicações em grupo ou individual, por disciplina ou apoio ao estudo e trabalhos de casa. É tudo o que os pais pedirem.

- Razões que os pais invocam para a procura

Notas baixas dos filhos

Tentar subir a média

As faltas dos professores da escola

Incompetência de alguns professores

Estabelecimento IV

- Ano de abertura-2002
- Alunos que frequentam o Centro

Cerca de 45. Desde o pré-escolar até ao 4º ano de escolaridade

- Explicadores/técnicos

Duas professoras/educadoras e uma auxiliar. As docentes não estão colocadas em escolas e estão a tempo inteiro.

- Horário de funcionamento-*Das oito às dezanove*
- Serviços que presta

ATL com apoio aos trabalhos de casa, actividades lúdicas e educativas, almoço e transporte.

- Razões apresentadas pelos pais para procurar esses serviços

Não terem quem tome conta dos filhos no horário de trabalho e não terem capacidade para os apoiarem nos trabalhos de casa.

Estabelecimento V

- Ano de abertura-2003
- Alunos que frequentam o Centro este ano lectivo

Aproximadamente 50. A grande maioria são alunos do 5º ao nono ano. Uma parte menor é do Secundário. Até ao 9º ano damos apoio praticamente a todas as disciplinas, embora mais a Matemática e a Inglês. No Secundário é a Físico-Química e a Matemática.

- Explicadores

São Maiores ou menos dez. Todos trabalham no Centro em “part-time”. Seis deles estão colocados numa escola e 4 não têm colocação. São todos professores.

- Horário de funcionamento

Das 9 às 19 mas é flexível de acordo com as necessidades e disponibilidade dos alunos.

- Serviços que presta

Explicações individuais ou em grupo, por disciplina ou apoio a todos os trabalhos de casa e ao estudo.

- Razões apresentadas pelos pais para a procura dos serviços

Acima de tudo criar métodos de estudo e recuperar de negativas. Mas mesmo os que têm negativas é sobretudo porque não sabem estudar.

Estabelecimento VI

- Ano de abertura-1996
- Alunos que frequentam Cem este ano lectivo

Mais ou menos 100.Desde o pré-escolar até ao 4º ano de escolaridade. No próximo ano vai-se alargar até ao 12º ano.

- Explicadores

Dois professores para o ATL e mais quatro professores de música. Todos em “part-time” e a recibo verde.Trabalham todos noutras instituições privadas.

- Horário de funcionamento-Das 9 às 19

- Serviços que presta

ATL(trabalhos de casa acompanhados actividades lúdicas almoço e transporte da escola para o Centro e do Centro para a Escola, actividades de enriquecimento como o inglês, a Expressão Plástica).Mas este Centro é essencialmente uma escola de música. As aulas de música são pagas separadamente do ATL. Os alunos de música podem fazer exame de equivalência ao conservatório.

- Razões apresentadas pelos pais para procurarem o Centro

A confiança que dizem ter neste centro e não terem onde deixar os filhos enquanto trabalham. Também referem que não têm paciência para os acompanharem e disciplinarem. Dizem que eles não têm autoridade sobre eles como no Centro.

ANEXO VIII

Síntese das entrevistas aos encarregados de educação

Análise de conteúdo das entrevistas aos encarregados de educação

Variáveis/categorias		Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Ano de escolaridade dos filhos		4º/pré	6º	9º/faculdade-3º	12º/faculdade/3º
Habilitação académ. do pai		4ª classe		6º ano	licenciatura
Habilitação académ. da mãe		6º ano		licenciatura	licenciatura
Ocupação profiss. do pai			Operário corticeiro	reformado	empresário
Ocupação profiss. da mãe		Empregada de caixa	Desempregada por invalidez	Animadora sócio-cultural	Educadora de infância
Número de filhos		2	1	2	2
Nº de filhos na Escola		2	1	2	2
Escolas frequentadas pelos filhos		J.1 do Agrupam EB1 do Agrupam	EB2,3 do Agrup	EB2,3 do Agrup Ensino Superior	Ens.Sup.(FEUP) Esc Secundária
Filhos em explicações		1	1	1	1
Reprovações ou risco dos filhos em Explicações		Já, o ano passado no 4º ano	Não, mas esteve em risco	Não	Não
Ano e nº de filhos que frequentam explicações		4º/1	6º/1	9º/1	12º
Disciplinas a que frequentam explicações		A todas que ele precisa	Todas	Matemática	Matemática
Horas semanais em explicações		Vai das 14h 30 mn até às 19 horas.	Cerca de oito horas semanais mas não é certo	É só de vez em quando, não é certo. Este ano foi só agora no 3º período e é só quando vejo que ele está a fraquejar. Agora que estamos mais perto do exame vai mais. Às vezes, noutras alturas, não vai	Uma hora
Serviços que presta		Durante esse tempo ele faz os trabalhos de casa acompanhado, recebe a ajuda que precisa e faz outras actividades como inglês, expressão plástica e jogos.	Ajuda no estudo e preparação para os testes	Explicações individuais por disciplina	Explicações a matemática
Local de explicações		Anda desde o 1º ano mas este ano mudou de lugar. Até ao terceiro ano andou num ATL e agora anda num particular porque a educadora que o acompanhava saiu do centro e montou um em casa.	Centro de estudos	É um estudante universitário da área da engenharia nosso conhecido que lhe dá quando ele precisa.	É um professor particular, em casa da mãe dele
Razão de escolha do local		Nos primeiros 4 anos foi porque estava perto de casa e este ano ele mudou porque ele gostava muito da educadora e ela saiu do Centro e ele foi para o ATL dela	Foi numa altura em que a minha filha tinha tido 5 negativas na avaliação da Páscoa e eu achei que tinha que a ajudar. Nessa altura ia a passar na rua e vi o letreiro do Centro. Resolvi ir lá saber como era. E ela começou a ir.	Porque ele é nosso conhecido, leva um bom preço e não exige nenhum compromisso.	Foi indicado por uma pessoa amiga informada sobre o assunto. Porque é um professor do 12º ano numa Escola Secundária e está muito por dentro do programa.
Desde quando frequenta explicações		Anda desde o 1º ano mas este ano mudou de lugar. Até ao terceiro ano andou num ATL e agora anda num particular.	Desde o 3º período do 5º ano	Há dois anos também andou esporadicamente mas o ano passado não.	
Custo das explicações		55 euros por mês	Pago a inscrição por cada ano. O ano passado foi de 35 euros e este ano foi de 40 euros. Depois pago por mês 80 euros e tenho que pagar o mês de Julho até Dezembro.	Eu pago por hora sete euros, é um preço de amigo.	Pago 15 euros por hora ou por semana. Portanto cerca de sessenta euros por mês
Resultados das explicações		. Durante os primeiros anos teve alguma melhoria nos resultados escolares. No 4º ano, não teve grande evolução e chumbou. Este ano melhorou muito nas notas porque a pessoa que o apoia dá-lhe outro acompanhamento..	Teve muito bons resultados com as explicações. O ano passado subiu as negativas todas e este ano ainda não teve nenhuma.	Melhora quando vai. Melhora sempre qualquer coisa.	Bons. Ele subiu a matemática e manteve uma boa média. Quando foi tinha 14, com tendência a baixar a agora tem 15. O meu filho subiu a nota. Aumentou-lhe a quantidade de trabalho. Tem mais tarefas a cumprir e desenvolve-lhe o ritmo. É um controlo indirecto que eu tenho sobre ele sem me desgastar tanto.
Razões para a procura de explicações	Turmas grandes		São muitos alunos na turma		...as turmas são numerosas
	Irregularidade no desenvolvimento das aulas de compensação		Ela esteve inscrita nas aulas de apoio a Matemática a Português e a Inglês mas a professora de matemática começou a faltar e deixou de ter. A professora de Inglês mais tarde dispensou-a do apoio e só ia a Português. Também era complicado conciliar as horas do apoio com as explicações.		Não. O Secundári não tem aulas de compensação. Na sala de estudo tanto podem estar professores de matemática como de outras disciplinas. Estão 20 ou 30 alunos na sala de estudo, ...
	Seleção de alunos para as aulas de			Não, de maneira nenhuma. A escola não dá apoio para as dificuldades	

	compensação			<i>pontuais que eles têm. É só para os alunos que têm negativas.</i>	
	Atenção directa do professor	<i>O ATL dá mais apoio.</i>	<i>... e ela na escola não tem a atenção que tem nas explicações.</i>		
	Interesse do professor	<i>Também acho que a professora este ano puxa mais por ele</i>	<i>Os professores não se importam da mesma maneira.</i>		
	Proximidade com o aluno				
	Expectativas sobre a percurso escolar e a carreira profissional	<i>Pelo menos até ao nono ano, mas gostava que ele fosse mais longe. Vamos vendo.</i>	<i>O mínimo até ao 12º e o máximo entrar no Ensino Superior</i>	<i>Entrar Em Informática no Ensino Superior</i>	<i>Entrar em Engenharia</i>
	Falta de disponibilidade dos pais	<i>Para o meu filho estar acompanhado depois da escola. Como os pais trabalhavam ele no ATL sempre podia ter quem o apoiasse nos trabalhos da escola</i>	<i>nesse ano eu não pude acompanhá-la porque estive hospitalizada e ela andou um bocado perdida.</i>		<i>É um controlo indirecto que eu tenho sobre ele sem me desgastar tanto</i>
	Falta de bases do aluno		<i>Ela fez uma 4ª classe com algumas falhas A directora de turma disse-me que ela tinha falta de bases</i>	<i>...quando vejo que ele está a fraquejar</i>	
	Falta de conhecimento dos pais		<i>...nem eu nem o meu marido temos conhecimentos para a ajudar.</i>	<i>Como não posso ajudá-lo eu, peço ajuda.</i>	<i>Até ao nono ano o pai ia tirando as dúvidas para ele ter média de cinco a matemática.</i>
	Falta de estudo do aluno			<i>Também porque o meu filho estuda pouco.</i>	
	Dificuldades de aprendizagem do aluno	<i>...e também porque ele tinha algumas dificuldades de aprendizagem</i>	<i>Ela precisa de apoio para aprender as coisas, se não isola-se e não pergunta... com ajuda a minha filha consegue.</i>		
	Boa preparação de base	<i>No ATL evoluem mais.</i>		<i>...para ter boas bases.</i>	<i>...eu e o pai achámos que ele tinha que ter boas bases a matemática para seguir engenharia ...mas são importantes as boas bases.</i>
	Falta de apoio na escola	<i>O ATL dá mais apoio O apoio que teve na escola não era suficiente..</i>	<i>Os professores não se importam da mesma maneira</i>	<i>Não de maneira nenhuma. A escola não dá apoio para as dificuldades pontuais que eles têm. É só para os alunos que têm negativas que há aulas de compensação.</i>	<i>O número elevado de alunos por turma não permite que o professor ensine os truques práticos aos alunos</i>
	Tipo de matérias				<i>Às vezes ele dizia-me que não estava a perceber a matéria.</i>
	Turmas numerosas na escola				<i>O número elevado de alunos por turma não permite que o professor ensine os truques práticos aos alunos.</i>
	Maior acompanhamento e proximidade do explicador	<i>Este ano melhorou muito nas notas porque a pessoa que o apoia dá-lhe outro acompanhamento</i>	<i>...têm quem esteja mais perto deles, quem insista mais com eles e quem os controle melhor</i>		<i>...não permite que o professor ensine os truques práticos aos alunos</i>
	Prevenção do risco de retenção do aluno		<i>Ela teve 2 negativas no Natal e 5 negativas na Páscoa.... e eu achei que tinha que a ajudar</i>		
	Manter uma boa média			<i>Para sustentar as notas num nível razoável</i>	<i>Manter a média (uma boa média) apesar de o curso não exigir</i>
	Ter dinheiro suficiente		<i>...para além de ser um bocado pesado pagar, juntamente com os encargos que temos da casa. Mas se não der, ela volta a ir e vale a pena o sacrifício.</i>		<i>Eu tenho dinheiro</i>
	Preparação para exames			<i>Agora que estamos mais perto do exame vai mais.</i>	
	Ter acesso a uma boa informação sobre o sistema				<i>...e tenho informação para saber como lidar com as situações sobretudo no que diz respeito ao percurso escolar dos meus filhos.</i>
	Preparação para os testes		<i>Quando há testes ela vai nos tempos que pode aproveitar. Até ao sábado vai às vezes quando a explicadora entende que ela ainda não está bem preparada para os testes. Não pago mais por isso. ...Agora estou a pensar não a mandar no início do próximo ano para ver se ela se aguenta. Depois dos primeiros testes logo se vê</i>		
Opinião sobre as explicações	São uma coisa muito importante	<i>Vale a pena para os miúdos estarem ocupados e terem algum apoio. O meu filho mais novo para o ano também vai (vai entrar para o 1º ano...). No ATL evoluem mais. O apoio que teve na escola não era suficiente.</i>	<i>Acho que os alunos estão mais atentos nas explicações e têm quem esteja mais perto deles, quem insista mais com eles e quem os controle melhor. Só tenho bem a dizer. Para a minha filha são essenciais. Resulta porque com ajuda a minha filha consegue.. Também gostava que ela ganhasse mais cuidado sozinha e fosse mais independente</i>	.	
	Um mal necessário			<i>São um mal menor. Não é o ideal. O meu filho devia estudar mais para não precisar de explicações. Se fosse aplicado não precisaria. As explicações não devem ser uma norma até porque eu quero que ele estude. Mas para ele não perder a base é preciso.</i>	
	Uma economia paralela que interessa aos clientes e prestadores de serviço				<i>Impus-lhe que o meu filho tinha que ter mais que 14 e que ficasse bem preparado para o exame nacional, e para se aguentar na engenharia. Eu exijo do explicador e digo ao meu filho que se ele não explicar bem, arranjamos outro Não concordo com a</i>

					<i>forma como se desenrola esta actividade. Os explicadores não pagam impostos e de certo modo é uma economia paralela "De qualquer maneira nenhum pai que utilize este serviço com sucesso se atreve a denunciar o explicador, embora não ache correcta a forma. É uma questão cultural. Se calhar, se eu exigisse recibo ao explicador do meu filho ele não lhe dava explicações. Mas ele é bom explicador e eu não quero que o meu filho fique sem as explicações. Depois, também o recibo não é importante para mim.. Ele nem dá explicações na casa dele, dá na casa da mãe que é num bairro social.</i>
	Uma forma de projectar sonhos de carreiras frustradas ou seguir as mesmas carreiras dos pais			<i>Eles projectam nos filhos os seus sonhos frustrados e por isso metem-nos em explicações</i>	<i>Inicialmente o meu filho não queria ter explicações mas eu e o pai achámos que ele tinha que ter boas bases a matemática para seguir engenharia.</i>
	Uma necessidade para assegurar o futuro profissional			<i>Tambémcho que os pais pressionam demais os filhos para conseguirem o que eles não conseguiram</i>	<i>...ele tinha que ter boas bases a matemática para seguir engenharia.</i>
	Põem em causa o desempenho dos professores explicadores na escola				<i>..". Será que os professores explicadores vão descansar para as aulas? O explicador do meu filho dá aulas num colégio, numa escola Secundária e acumula isso com as explicações. Eu acho que ele só dá aulas ao 12º ano. Como só fazia 12 horas no Secundário, dava</i>

ANEXO IX

Síntese das entrevistas aos Centros de Estudo/ Explicações / ATL

Síntese das entrevistas aos responsáveis dos Centros de Estudo

	Est. I	Est. II	Est. III	Est. IV	Est. V	Est. VI
Ano de abertura	1997	2005	1996	2002	2003	1996
Nº total de alunos	60 alunos	10 aprox.	Aprox.40	Cerca de 45.	Aproximadamente 50	Mais ou menos 100.
Disciplinas mais procuradas		Todas Apoio ao estudo	É mais na Matemática. Damos explicações a todas as disciplinas mas é mais matemática e também Físico-Química e biologia. Também temos Instituto de Inglês a Alemão.		Até ao 9º ano damos apoio praticamente a todas as disciplinas, embora mais a Matemática e a Inglês. No Secundário é a Físico-Química e a Matemática.	
Níveis de ensino abrangidos	1º ciclo	Do 2º ciclo até ao nono ano	Desde o pré-escolar até ao Ensino Superior	Desde o pré-escolar até ao 4º ano de escolaridade	A grande maioria são alunos do 5º ao nono ano. Uma parte menor é do Secundário.	Desde o pré-escolar até ao 4º ano de escolaridade. No próximo ano vai-se alargar até aos 12 anos.
Explicadores/ professores	Dois docentes e uma Auxiliar	Dois professores: uma a tempo inteiro e outra em part-time mas que só trabalha neste centro. Ambos sem colocação em Escolas	10 variável São todos professores colocados em escolas e em part-time aqui.	Duas professoras/educadoras e uma auxiliar. As docentes não estão colocadas em escolas e estão a tempo inteiro.	São Maiores ou menos dez. Tdos trabalham no Centro em “part-time”. Seis deles estão colocados numa escola e 4 não têm colocação. São todos professores.	Dois professores para o ATL e mais quatro professores de música. Todos em “part-time” e a recibo verde. Trabalham todos noutras instituições privadas.
Horário de Funcionamento	7:45-19	Das 9 às 19 mas é flexível de acordo com as necessidades dos alunos	9-11 e 15-19:30-flexível	Das oito às dezanove	Das 9 às 19 mas é flexível de acordo com as necessidades e disponibilidade dos alunos.	Das 9 às 19

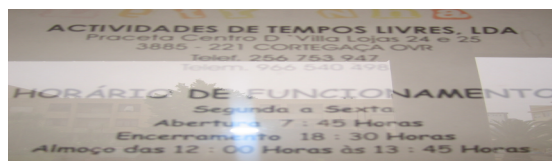
Serviços que presta	Apoio aos trabalhos de casa Actividades lúdicas Almoço Transporte	<i>Só apoio ao estudo. Acompanhamento e preparação para os testes.</i>	<i>Explicações em grupo ou individual, por disciplina ou apoio ao estudo e trabalhos de casa. É tudo o que os pais pedirem.</i>	<i>ATL com apoio aos trabalhos de casa, actividades lúdicas e educativas, almoço e transporte.</i>	<i>Explicações individuais ou em grupo, por disciplina ou apoio a todos os trabalhos de casa e ao estudo.</i>	<i>ATL(trabalhos de casa acompanhado s actividades lúdicas almoço e transporte da escola para o Centro e do Centro para a Escola, actividades de enriquecimento como o inglês, a Expressão Plástica).Mas este Centro é essencialment e uma escola de música. As aulas de música são pagas separadament e do ATL. Os alunos de música podem fazer exame de equivalência ao conservatório</i>
Razões que os enc de Educ. lhes apresentam para a procura	<i>Ter quem tome conta dos filhos enquanto trabalham Ter quem os acompanhe e ajude na vida escolar.</i>	<i>Falta de tempo dos pais para apoiarem os filhos Melhorarem o aproveitamento escolar O apoio da escola não é suficiente.</i>	<i>Notas baixas dos filhos Tentar subir a média As faltas dos professores da escola Incompetência de alguns professores</i>	<i>Não terem quem tome conta dos filhos no horário de trabalho e não terem capacidade para os apoiarem nos trabalhos de casa.</i>	<i>Acima de tudo criar métodos de estudo e recuperar de negativas. Mas mesmo os que têm negativas é sobretudo porque não sabem estudar.</i>	<i>A confiança que dizem ter neste centro e não terem onde deixar os filhos enquanto trabalham.Ta mbém referem que não têm paciência para os acompanharem e disciplinarem . Dizem que eles não têm autoridade sobre eles como no Centro.</i>

ANEXO X

Observação directa da oferta de explicações

Figura 1 - Estabelecimentos de Estudo/Explicações/ ATL existentes na área de estudo

Estabelecimentos particulares de apoio ao estudo, de explicações ou ATL



1-Estabelecimento I



3-Estabelecimento II



4-Estabelecimento III



4-Estabelecimento IV


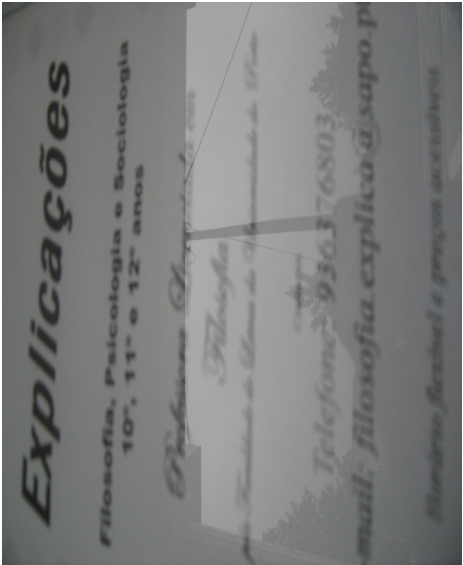
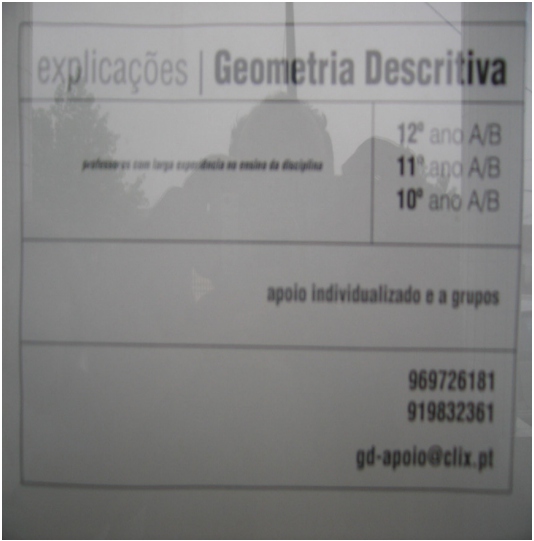
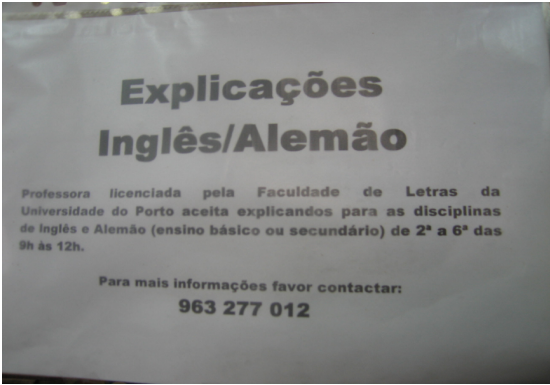



5-Estabelecimento V

6-Estabelecimento VI



Figura 2 -Registo da observação de dísticos de oferta de explicadores particulares, colocados em locais públicos

<p>Anúncios de explicadores particulares</p>	 <p>Explicações</p> <ul style="list-style-type: none">♦ <u>Matemática</u> - todos os anos♦ <u>Físico-química</u> - 7º, 8º, 9º, 10º e 11º anos♦ <u>Apoio ao estudo</u> - todas as disciplinas até ao 9º ano♦ <u>Acompanhamento e apoio nos T.P.C.</u> - 1º ao 4º ano <p>Preços económicos Telefone: 912675213</p>
 <p>Explicações</p> <p>Filosofia, Psicologia e Sociologia 10º, 11º e 12º anos</p> <p>Professora Licenciada em Filosofia e Sociologia da Universidade do Porto</p> <p>Telefone: 936.376803</p> <p>email: filosofia.explicar@apoio.p</p> <p>Horário flexível e preços acessíveis</p>	 <p>explicações Geometria Descritiva</p> <p>professora com larga experiência na ensino da disciplina</p> <p>12º ano A/B 11º ano A/B 10º ano A/B</p> <p>apoio individualizado e a grupos</p> <p>969726181 919832361 gd-apolo@clix.pt</p>
 <p>Explicações Inglês/Alemão</p> <p>Professora licenciada pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto aceita explicandos para as disciplinas de Inglês e Alemão (ensino básico ou secundário) de 2º a 6º das 9h às 12h.</p> <p>Para mais informações favor contactar: 963 277 012</p>	 <p>EXPLICAÇÕES DE MATEMÁTICA</p> <p>DO 7ºANO AO 12ºANO</p> <p>essor licenciado com flexibilidade de horário e deslocação</p> <p>91 229 5419 / 96 468 5076</p>

ANEXO XI

Relação entre a frequência de explicações e a melhoria dos resultados
acadêmicos

Figura 1- Relação da frequência de explicações a Matemática com a melhoria nas classificações escolares

	Melhoria a Matemática		
	não responde	não	sim
	Explicações a Matemática	Explicações a Matemática	Explicações a Matemática
	Count	Count	Count
não	285		4
sim	5	6	35

Figura 2 - Relação da frequência de explicações a Língua Portuguesa com a melhoria nas classificações escolares

	Melhoria a Língua Portuguesa		
	não responde	não	sim
	Explicações a Língua Portuguesa	Explicações a Língua Portuguesa	Explicações a Língua Portuguesa
	Count	Count	Count
não	307		2
sim	9	4	13

Figura 3- Relação da frequência de explicações a Inglês com a melhoria nas classificações escolares

	Melhoria a Inglês		
	não responde	não	sim
	Explicações a Inglês	Explicações a Inglês	Explicações a Inglês
	Count	Count	Count
não	305	1	1
sim	1	2	24

Figura 4 - Relação da frequência de explicações a Ciências da Natureza com a melhoria nas classificações escolares

	Melhoria a Ciências		
	não responde Explicações a Ciências da Natureza	não Explicações a Ciências da Natureza	sim Explicações a Ciências da Natureza
	Count	Count	Count
não	323	1	
sim		2	9

Figura 5 - Relação da frequência de explicações a História com a melhoria nas classificações escolares

	Melhoria a História		
	não responde Explicações a História	não Explicações a História	sim Explicações a História
	Count	Count	Count
não	322	1	2
sim		4	6

Figura 6 – Relação da frequência de explicações a Geografia com a melhoria nas classificações escolares

	Melhoria a Geografia		
	não responde	não	sim
	Explicações a Geografia	Explicações a Geografia	Explicações a Geografia
	Count	Count	Count
não	332	1	1
sim			2

Figura 7 - Relação da frequência de explicações a Biologia com a melhoria nas classificações escolares

	Melhoria a Biologia
	não responde
	Explicações a Biologia
	Count
não	334
sim	1

Figura 8 – Relação da frequência de explicações a Física com a melhoria nas classificações escolares

	Melhoria a Física		
	não responde	não	sim
	Explicações a Física	Explicações a Física	Explicações a Física
	Count	Count	Count
não	331		
não		2	3

Figura 9 - Relação frequência de explicações a Química com a melhoria nas classificações escolares

	Melhoria a Química		
	Não responde	não	sim
	Explicações a Química	Explicações a Química	Explicações a Química
	Count	Count	Count
não	181	1	
sim			5

Figura 10 - Relação frequência de explicações a Francês com a melhoria nas classificações escolares

	Melhoria a Francês		
	não responde	não	sim
	Explicações a Francês	Explicações a Francês	Explicações a Francês
	Count	Count	Count
não	326	2	1
não		2	5

Figura 12 - Relação frequência de explicações a Físico-Química com a melhoria nas classificações escolares

	Melhoria a Físico-Química	
	não responde	sim
	Explicações a Físico-Química	Explicações a Físico-Química
	Count	Count
não	321	
sim	1	14

ANEXO XII

Habilitações académicas dos pais dos alunos

Figura 1 - Habilitações académicas dos pais dos alunos do secundário

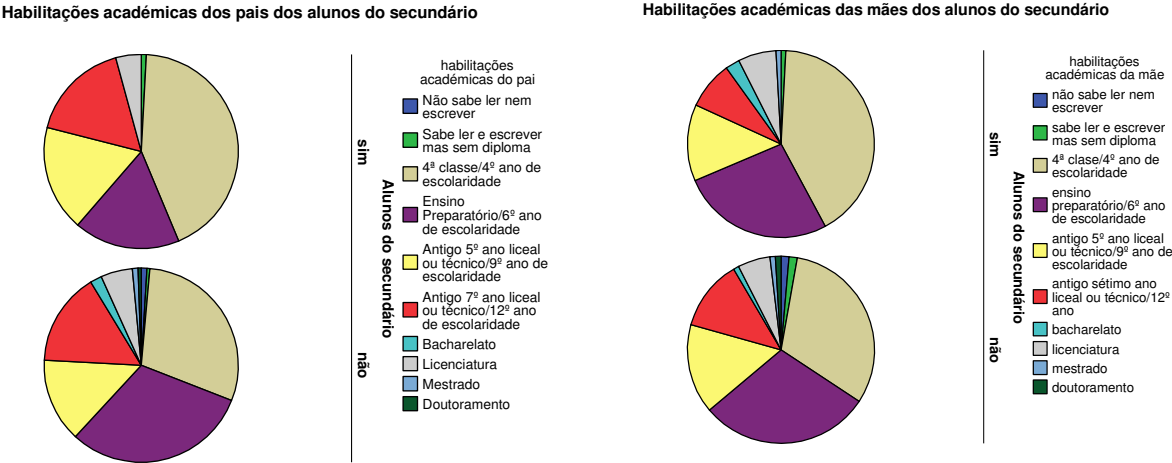


Figura 2 - Habilitações académicas dos pais dos alunos do 3º ciclo

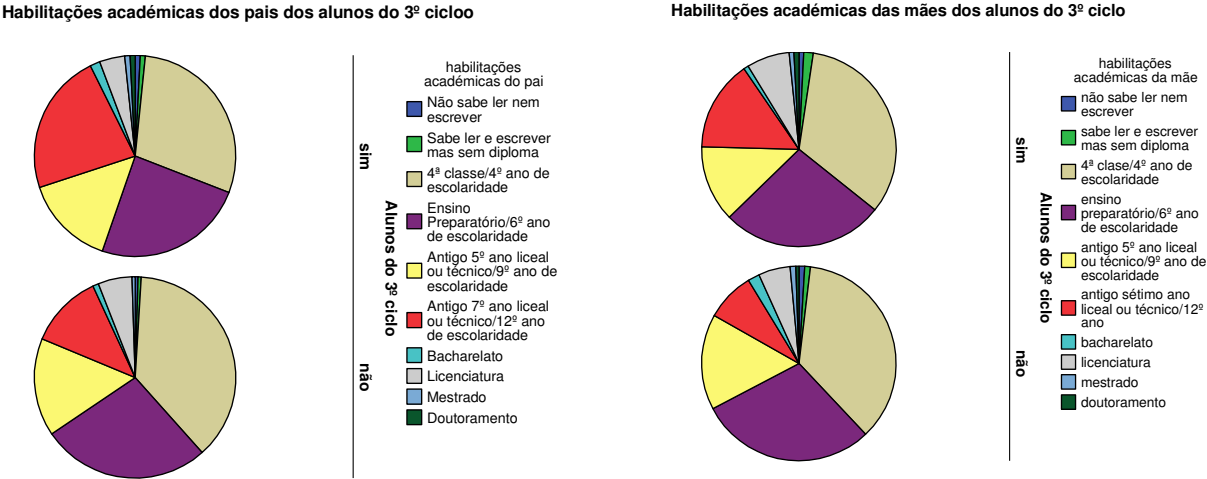


Figura 3 - Frequência de explicações por habilitações académicas do pais no 2º ciclo

